علم النفس

مجلة فصلية



تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الحادى والخمسون يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٩٩

السنة الثالثة عشرة



العدد الحادي والخمسون، يوليو، أغسطس، سبتمبر ١٩٩٩، السنة الثالثة عشرة

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

١١١٠ ـ ٠٧٣٧



فى هذا العدد

كلمة التحرير

من أهداف هذه المجلة نشر الثقافة النفسية سواء للمتخصصين أو لغير المتخصصين ومعاونة الباحثين فى عرض بحوثهم ورؤاهم العلمية فى الموضوعات التى يرون أن لها أهمية فى خدمة العلم.

وعلى مدى ثلاثة عشر عاماً - هى عمر مجلة علم النفس - تم عرض بحوث عديدة إلى جانب مناقشات أكاديمية لبعض الموضوعات الهامة والتعريف بمجالات تطبيق علم النفس فى مصر. وهنا أشير إلى أننا سبق أن طلبنا من السادة الزملاء العرب التوجه إلى المجلة لعرض تطبيقات علم النفس فى البلاد العربية، ومازلنا نوالى الانتظار.

ولما كان المجتمع العالمى يستعد لدخول الألفية الثالثة فإنه يتحتم علينا أن نغير من أساليب البحث ومناهجه تمشياً مع المتغيرات الجديدة فى عصر المعلوماتية.. وقد بدأت فعلا تظهر مجالات جديدة وفروع حديثة لعلم النفس.

لذلك أهيب بالسادة الزملاء والباحثين الجدد أن يهتموا بموضوعات ندخل بها القرن القادم، وأن يتأكدوا أن الإحصاء هو أداة وليس منهجا.

وقد ظهر مؤخراً اتجاه هام بضرورة دراسة الجنين كبداية لدراسة النمو النفسى للطفل. كما ظهر فى فرنسا تيار هام يهتم بدراسة الطب النفسى للجنين .

كذلك هناك اهتمام كبير بمجالات التنمية فى النواحى العقلية والنفسية والاجتماعية. ومن ثمَّ نجد أن أمريكا مثلاً تهتم بوضع برامج لهذه التنمية.

إذن فنحن فى حاجة إلى الباحث الذى يستطيع الإجابة على السؤال «كيف». ولقد قامت مجموعة استشارية لوزارة التربية والتعليم بمصر - شاركنا فيها - بوضع برنامج للتنمية الشاملة فى الطفولة المبكرة، كذلك صدرت سلسلة كتب فى الثقافة الوالدية؛ ومن ثم فنحن دائماً فى حاجة إلى التطبيقات العملية وإلى الإجابة العلمية عن سؤال «كيف».

رئيسة التحرير

أ . د. كاميليا عبد الفتاح

استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن فى تدريس مقرر فى «التقويم التربوى»

لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية

تجربة ميدانية

د. مصطفى محمد كامل
أستاذ علم النفس
كلية التربية - جامعة طنطا

مقدمة

تشكل العملية التعليمية منظومة System متكاملة من الجوانب المتفاعلة، تتكون من حلقات مترابطة تبدأ بالأهداف التربوية، ثم المحتوى متمثلاً فى المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة، يليها الأساليب أو الاستراتيجيات المستخدمة فى تنفيذ مناهج الدراسة، ثم أساليب تقويم هذه الحلقات كلها للتعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ويشمل ذلك رصداً لأوجه القصور التى تشكل أساساً لإعادة النظر فى حلقات منظومة التعليم، حيث تبدأ من جديد دورة المنظومة بشكل أكثر فعالية.

وإذا كان فى مقدور المسئولين عن التخطيط للعملية التعليمية ومتابعة تنفيذها وتقويمها صياغة الأهداف التربوية التى يتعين تحقيقها ، فإن تنفيذ هذه الأهداف وتقويمها - أى استراتيجيات التدريس المتبعة وأساليب التقويم التى تم تبنيها - هما الحلقتان الحاسمتان فى منظومة التعليم برمتها ؛ لأن أى قصور فى إحدى هاتين المرحلتين أو فيهما معاً ينعكس أثره بالسلب على العملية التعليمية ككل؛ فيعوقها عن تحقيق أهدافها، ويقلل من الفعالية الكمية والكيفية للمؤسسات التعليمية.

وثمة شواهد على أن مؤسسات التعليم فى معظم الأقطار العربية تتبنى أساليب تدريس تقليدية يغلب عليها الطابع النظرى، ولا يكاد الباحث الحالى - فى حدود ما أتيح له - يعثر على أدلة كافية على تبنى بعض المؤسسات التعليمية استراتيجيات تدريسية ثبت أنها تؤدى إلى مخرجات تربوية مرغوب فيها معرفياً وسلوكياً ووجدانياً ، مثل التعلم الذاتى self - directed learning - وهو جوهر نظام الدراسة بالجامعة - والتعلم حتى التمكن mastery Learning ويظهر هذا جلياً فى مؤسسات إعداد المعلمين حيث توافرت شواهد من البحوث (مثل: البسيونى ١٩٩١ ، الكندرى ١٩٩٤ ، باركندى ١٩٩٧ ، موسى ١٩٩٧) وشواهد من خبراء التعليم ومراكز البحوث التربوية (الصانع وآخرون ١٩٨١ ، المركز القومى للبحوث التربوية ١٩٨٧) .. هذه الشواهد تشير إلى غلبة الطابع النظرى على محتوى مقررات إعداد المعلمين ، وتدريسها بطرق تقليدية تعتمد على الإلقاء ، ويعتريها قصور فى الاهتمام بالجانب التطبيقى الذى يكتسب من خلاله الطلاب المعلمون مهارات التدريس الفعال.

وصاحب استخدام أساليب تقليدية فى تنفيذ البرامج التربوية فى كليات إعداد المعلمين شأنها شأن معظم المؤسسات التعليمية تبنى أساليب تقليدية فى تقويم نتائجها؛ حيث لا تكتسب درجة الفرد معنى إلا من خلال مقارنتها بدرجات أفراد المجموعة التى ينتمى إليها، أى على موقعه النسبى بين أقرانه. ومن هذا المنظور تدخل استراتيجية التقويم فى إطار ما يسمى القياس جماعى المرجع (NRM)، الذى ينصب الاهتمام فيه على تحديد الفروق بين الأفراد وتمثيلها فى صورة معايير يتم على أساسها تقويم أداء الفرد كالدرجات المعيارية أو المئينيات أو غيرها، وهى انعكاس لفكرة المنحنى الاعتدالى المعيارى التى يراها بلوم وآخرون ١٩٧١ (فى: الدسوقى ١٩٨٥) أكثر التوزيعات ملاءمة لتوزيع مخرجات العملية التعليمية. وقد رصدت البحوث النظرية والتطبيقية كثيراً من أوجه النقد لهذا المنحى فى التقويم بدأها جليزر Glazer ١٩٦٣ تنصب على قصور الجانب الوصفى لنتائج الاختبارات جماعية المرجع ، حيث أصبحت تقديرات الأداء لا تتم على أساس الأداء الفعلى للمتعلمين، بل على أساس مقارنتهم بزملائهم ، ومن ثم الاقتصار على اتخاذ الجماعة معياراً وحيداً لتفسير درجات الاختبار، ، مما يفقدنا الاستبصار بموقع الفرد وجماعته التى ينتمى إليها بالنسبة للأهداف التعليمية، وأسباب ذلك، الأمر الذى يقلل من فعالية استخدام هذا المنحى فى الأغراض التشخيصية. ولمواجهة هذا القصور ظهرت فكرة القياس محكى المرجع Criterion Referenced (CR) فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها ، وتحددت معالمه حين قدم روبرت جلاسر سنة ١٩٦٣ هذا المصطلح لأول مرة إلى المجتمع التربوى، وهو مصمّم على أساس تحديد المهارات التعليمية المرغوبة ، والتحديد الإجرائى للأهداف التعليمية، وتحديد مستويات الأداء المقبولة ، وتبنى استراتيجيات تدريسية تؤدى إلى وصول المتعلمين إلى هذه المستويات، وتحديد ما أتقنه المتعلم وما لم يتقنه وتشخيص مواطن القوة والضعف والإفادة من ذلك فى توجيه عملية التعلم.

وقد إنعكست نواحى القصور فى حلقتى منظومة التعليم: أساليب التدريس ووسائل التقويم بالسلب على كل حلقات النظام التعليمى ، فاختزلت الأهداف التعليمية فى مجّرد تلقين المتعلمين المعلومات التى تتضمنها المقررات

الدراسية ، فأصبحت تعزّز ما أطلق عليه بعض الباحثين ثقافة الذاكرة ، وتقديم العلم المنقوط أى طرح المحتوى فى نقط ١ ، ٢ ، ٣ ... - التى تخلى هذا المحتوى من روح العلم (مراد وهبه ١٩٩١) ، وظل التعليم الجامعى فى منطقة الخليج العربى الذى تجرى الدراسة الحالية على عينة من إحدى أقطاره محافظاً على النمط التقليدى من حيث أهدافه ومحتواه وطرقه ونظم تقويمه (الخطيب ١٩٩١) . وكانت هذه الآثار السلبية أكثر وضوحاً فى كليات إعداد المعلمين ، التى تبنى معظمها فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس وفى تقويم نتائجها استراتيجيات تقليدية أدت إلى ضعف المهارات الأساسية التى خلصت كثير من البحوث إلى ضرورة تمكين الطلاب المعلمين منها (نشوان والشقوان ١٩٩٠) ، وكذلك غلبة الطابع النظرى على معظم برامج إعداد المعلمين وقصور العناية بالجانب التطبيقى كما لاحظ بعض الباحثين (مثل: البسيونى ١٩٩١ ، ياركندى ١٩٩٧).

وقد توافرت أدلة على فعالية استراتيجية التعلم حتى التمكن، والقياس محكى المرجع كأسلوب للتقويم فى تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والسلوكية على نحو أفضل من تبنى مناحى تقليدية فى التدريس والتقويم. وتظهر هذه الفعالية فى مجال تحصيل المقررات الدراسية بوجه عام (تقارير مكتب البحث التربوى فى أوستن بولاية تكساس الأمريكية عن الفترة من ٨٩ - ١٩٩٢ ، والمركز القومى للاختبارات فى كمبردج ١٩٩٠ ، ودراسة ديكنسون وأوكونيل Dickinson & O'connell ١٩٩٠ ، عبد السلام ١٩٩٢) ، وفى مجال إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال بوجه خاص (مثل: عبد السلام ١٩٨٦ ، عبد الحميد ١٩٨٨ ، علام ١٩٩١ ، بلاكمور Blackmore ١٩٨٥ ، وياركندى ١٩٩٧ ، موسى ١٩٩٧).

وثمة اتفاق بين القيادات التربوية والمشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية على أن المعلم هو أكثر مكونات المنظومة التعليمية أهمية وأثرا ؛ فهو المنفذ الأساسى للأهداف التعليمية، والعنصر الفعال فى تقويم نتائجها وتحسينها. وقد خصصت المجلة الدولية للبحث التربوى International J. of Educational Research العدد السابع من الجزء الثالث عشر (١٩٨٩) للتطورات الحديثة فى بحوث فعالية المدرسة School effectiveness ، أشارت دراسة فيها (Fraser, pp 707 719) إلى تسع تحليلات بعدية عن المعلم غطت ٣٢٩ دراسة استخرجت ١٠٩٧ علاقة متوسط الارتباط فيها بين العوامل الخاصة بالمعلم (مهاراته التدريسية وأسلوبه) والتحصيل هو ٠,٢١

وتفرض المتغيرات التى يشهدها عالم اليوم - ونحن على أعتاب القرن الحادى والعشرين - تطويراً جذرياً فى برامج وأساليب إعداد المعلم ؛ فالانفجار المعرفى وطفرات التكنولوجيا واستخداماتها فى جميع مناحى الحياة المعاصرة تفرض على المؤسسات التعليمية إعداد نوعية خاصة من الأفراد المتمكنين حتى يمكنهم أداء دورهم المعقّد ، الأمر الذى يفرض إجراء تغيير جذرى فى وظيفة المؤسسات التعليمية. ولما كان المعلم هو العنصر الأساسى فى تنفيذ هذه الوظيفة ، فإن المهارات التى ينبغى علينا أن نمكن المعلم منها تصبح أكثر تعقيداً ، وهو ما يتجاوز كثيراً الدور التقليدى للمعلم كمجرد ناقل للمعرفة. ولعل هذا كان وراء ظهور الدعوة فى أواخر الستينيات وأوائل السبعينات إلى تصميم برامج إعداد المعلم على أساس معايير التمكن من الأداء Performance Based Teacher Education (PBTE) • وتستند هذه البرامج على أن مهارات التدريس Teaching skills يمكن تحليلها وتصنيفها وتحديد الخبرات المؤدية إلى تعلمها وإتقانها ، كما أنه يمكن قياس هذه المهارات موضوعياً بعد صياغتها إجرائياً. وقد أجريت عدة بحوث عربية وأجنبية لتحديد المهارات أو الكفايات الأساسية التى يتعين إكسابها للطلاب المعلمين، حتى يمارسوا دورهم بكفاءة بعد التخرج (مثال: نشوان والشعوان ١٩٩٠) . وعلى الرغم من اتفاق هذه البحوث على أن المهارة فى تقويم أداء التلاميذ ونتائج عملية التعلم بوجه عام كفاية أساسية يتعين إكسابها للطلاب المعلمين

وللمعلمين أثناء الخدمة ؛ فقد لاحظ كثير من الباحثين أن هذه المهارة غير متوافرة على نحو ملائم لدى كثير من المعلمين فى الخدمة (مثال: الكندرى ١٩٩٤، الهذلى ١٩٩٥، ياركندى ١٩٩٧) . كما أنها لا تحظى بالاهتمام الكافى فى برامج إعداد المعلمين (مثال: البسيونى ١٩٩١، موسى ١٩٩٧) .

وقد لاحظ الباحث الحالى من خلال مشاركته فى تدريس مقرر التقويم التربوى الذى يدخل ضمن متطلبات الإعداد التربوى بكلية التربية - جامعة الملك سعود كما لاحظ باحثون آخرون على نحو ما سبق ذكره أن هذا المقرر غير فعال فى إكساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة للتدريس الفعال، وذلك من حيث بنية المقرر أو تنظيمه ومحتواه أو طريقة تدريسه؛ فأهداف المقرر غير محددة إجرائياً على نحو دقيق ، وأوزان محتواه لا تعكس الأهمية النسبية للأهداف من تدريسه ، (على سبيل المثال لا يشكل الموضوع الخاص بإعداد الاختبار التحصيلى سوى ٣٪ من محتوى المقرر) ، كما أنه يدرس بطريقة تقليدية إلقائية يغلب عليها الطابع النظرى، وتتبع فى تقويم أداء الطلاب المعلمين فيه أساليب الامتحانات التقليدية ، التى تدخل فى إطار استراتيجية القياس جماعى المرجع (NRM) غير الفعالة من الوجهة التشخيصية. وفى ضوء ما سبق فإننا بحاجة إلى دراسة كيفية تطوير محتوى وطرق تدريس وتقويم مقرر التقويم التربوى، ليكون أكثر فعالية فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال.

الهدف من الدراسة:

١- إعداد مقرر دراسى فى التقويم التربوى يستهدف إكساب الطلاب المعلمين فى مختلف التخصصات الدراسية مهارات بناء الاختبارات التحصيلية.

٢- تدريس هذا المقرر باستخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن ، بهدف تمكين الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية (٤ مهارات) فى ضوء محك للإتقان (٨٠٪ من الدرجة) .

٣- دراسة فاعلية هذا المقرر (محتواه وطريقة تدريسه) فى وصول ٩٠٪ من الطلاب المعلمين إلى محك الاتقان فى المهارات الأربع لبناء الاختبارات التحصيلية ، والاحتفاظ بهذا المستوى بعد التمكن منها.

أهمية الدراسة:

تستند أهمية الدراسة الحالية على ثلاثة أمور:

الأمر الأول: أهمية استراتيجية التعلم حتى التمكن فى تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها بوجه عام كالتحصيل الدراسى المرتفع، وفى إكساب الطلاب المعلمين المهارات اللازمة للتدريس الفعال (عبد الحميد ١٩٨٨).

الأمر الثانى: أهمية مدخل إعداد المعلم على أساس الكفايات (CBTE) من خلال تصميم مقررات تستهدف إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال . إن تحديد هذه المهارات يمكن المخططين والمربين من تصميم هذه البرامج وتقويمها. وقد توقع بعض الباحثين (الجلال ١٩٨٤) أن كثيراً من كليات إعداد المعلمين فى الوطن العربى سوف تتبنى استراتيجية إعداد المعلم على أساس الكفايات لتحسين مهارات التدريس الضرورية اللازمة للمعلم فى دول الخليج العربى.

والأمر الثالث: يتمثل فى تبنى الدراسة الحالية أسلوب القياس محكى المرجع (CRM) - التى تعد استراتيجية التعلم حتى التمكن إحدى تطبيقاته - فى الحكم على مستوى تمكن الطلاب المعلمين من المهارات التدريسية موضوع الدراسة الحالية ، وهى استراتيجية ذات قيمة تشخيصية لمواطن القوة والضعف ، لتعديل مسار العملية التعليمية مما يقلل الفاقد ، ويعطى الفرصة للتدخل المبكر لمواجهة مواطن الضعف.

تعريف بالمصطلحات:

١- استراتيجية التعلم حتى التمكن mastery learning : إجراء تربوى يتم فيه تقسيم المقرر التعليمى إلى وحدات units ، تحقق كل منها أهدافاً معينة، ويطلب من المتعلمين التمكن master من كل وحدة قبل بداية دراسة الوحدة التالية، وهو ما يسمى هرمية التعلم learning hierarchies ، ثم وضع مستوى للإتقان يمثل الحد الأدنى الذى ينبغى على المتعلم الوصول إليه لكى يعتبر متمكناً، ويتم التحقق من ذلك من خلال الأداء على اختبارات محكية المرجع (CRT)، وتطبق بعض الإجراءات التصحيحية للوصول بالمتعلم غير المتمكن إلى مستوى التمكن المحدد مسبقاً.

٢- مهارات بناء الاختبارات التحصيلية: المهارة التدريسية درجة معينة من القدرة على أداء سلوك تدريسى معين ، فى ضوء محكات متفق عليها. وللمهارة مكونان: معرفى Cognitive (مجموعة الإدراكات والمفاهيم المتصلة بالمهارة)، ومكون سلوكى Be-havioral (الأداء القابل للملاحظة والقياس) . وتتصل المهارات التدريسية موضوع الدراسة الحالية ببناء الاختبارات التحصيلية، كما تنعكس فى أربع مهارات هى:

(أ) المهارة فى صياغة الأهداف التعليمية - إجرائيا - للمقرر الذى سيقوم الطالب المعلم بتدريسه.

(ب) المهارة فى تصميم خطة بناء الاختبار ، كما تتمثل فى القدرة على تكوين جدول مواصفات للاختبار لقياس أهداف تدريسية محددة، واختيار نوع المفردات التى تستخدم لقياس هذه الأهداف.

(جـ) المهارة فى بناء وتصحيح مفردات الاختبار، كما تتمثل فى القدرة على كتابة مفردات جيدة، وتصحيح الإجابات عن هذه المفردات.

(د) المهارة فى تحليل الدرجات على الاختبار كما تتمثل فى القدرة على تبويب الدرجات فى جداول تكرارية ، حساب وتفسير مقاييس النزعة المركزية والتشتت والدرجات المعيارية، تحليل المفردات باستخدام وسائل إحصائية بسيطة ، تفسير صدق محتوى الاختبار ، وتحديد عدد الأهداف التى حققها كل تلميذ فى كل وحدة، وتحديد الدرجة الكلية لكل تلميذ بحيث تعكس الأهمية النسبية لمختلف الأهداف.

٣- إعداد المعلم على أساس الكفايات (CBTE) : استراتيجية فى إعداد المعلم تقوم على افتراض مؤداه أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات ، يؤدى تمكن الطالب المعلم منها - فى ضوء محكات معينة - إلى زيادة احتمال نجاحه كمعلم. ويتم تحديد هذه الكفايات فى ضوء الأهداف المعرفية و الوجدانية والنفس/ حركية للعملية التعليمية، وجوانب شخصية المتعلم نفسه. وتستند هذه الاستراتيجية على الاتجاه الحديث فى التعلم حتى التمكن. وقد قام عدد من الباحثين بدراسات توصلوا فيها إلى تحديد قوائم بالمهارات أو الكفايات التى يتعين أن يتقنها الطلاب المعلمون، من خلال برامج الإعداد التى تنظمها معاهد وكليات إعداد المعلمين، وتضمنت هذه القوائم الكفايات الخاصة بتقويم المعلم لتلاميذه، وإعداد الأدوات اللازمة لذلك. ومن أكثر هذه الدراسات دقة وشمولاً تلك التى أجراها نشوان والشقوان (١٩٩٠) على طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود ، وتوصلا من خلال أسلوب تحليل النظم لتحليل عمل المعلم إلى قائمة من ٧٢ كفاية تعليمية يتعين أن يتقنها الطلاب المعلمون كأساس لممارسة دورهم التعليمى بفعالية بعد التخرج. وشملت الكفايات الخاصة بالتقويم فى هذه القائمة: تقويم تحصيل التلاميذ: معرفة طرق التقويم التكوينى والتجميعى،

إعداد الاختبارات التحصيلية، وتحليل نتائجها، واستخدام المعالجات الإحصائية للاستفادة من نتائج الاختبارات، واستخدام أدوات مختلفة للتقويم.

٤- القياس محكى المرجع (CRM) : منحى فى القياس التربوى تستخدم فيه الاختبارات محكية المرجع فى البرامج التعليمية القائمة على الأهداف، للتحقق من مدى إتقان الطلاب للمخرجات المعبرة عن الأهداف التعليمية، بالنسبة لمجال سلوكى محدد جيداً. ويتكون هذا المجال من مجموعة من المهارات أو الميول أو الاستعدادات التى يؤديها المختبرون فى موقف الاختبار، وذلك فى ضوء مستوى للإتقان - كما ينعكس فى درجة فاصلة cut off score – يشكل الحد الأدنى الذى ينبغى على الفرد الوصول إليه لكى يعتبر متقناً. وقد أشار بوفام Popham (١٩٨١) إلى أن القياس محكى المرجع على درجة كبيرة من الحساسية لنواتج العملية التعليمية ، ولذلك يوصى باستخدامها فى برامج التقويم لتميزها بالدقة الوصفية للبيانات القائمة على آراء الخبراء فى تحديد مفرداتها التى تقيس هذه الأهداف المرغوبة.

وقد أدى تبنى إستراتيجية القياس محكى المرجع إلى تحول جذرى فى الأساليب التقليدية للتعلم المدرسى ، التى كانت تستند إلى القياس جماعى المرجع ، فظهرت إستراتيجيات تعليمية جديدة أكثر فعالية مثل: التعلم القائم على التمكن ، والتعلم فردى التوجه (IPI) . واستخدام أسلوب القياس محكى المرجع فى تقويم البرامج التعليمية للتعرف على مدى تحقيق البرامج لأهدافه ، ومنها برامج إعدا د المعلمين التى بدأت تتبنى أساليب جديدة فى الإعداد مثل: اعداد المعلم على أساس الكفايات (PBTE) .

خلفية نظرية:

ترجع الأفكار الرئيسية فى استراتيجية التعلم حتى التمكن إلى جون كارول J. Carroll ١٩٦٣ وبنجامين بلوم B.Bloom ١٩٧١ ، بعد اقتباسها من بعض المنظرين مثل «برونر» Bruner ١٩٦٦ «وجليزر» ١٩٦٩ . وقد افترض بلوم أن التعلم من أجل التمكن هو إجراء نستطيع من خلاله تحقيق التساوى equality فى المخرجات التعليمية، حيث يستطيع معظم التلاميذ الوصول إلى مستويات متشابهة من التعلم ، عند مستويات تمكن عالية، وباستخدام نفس المقادير من الزمن. وقد دعمت العروض التى قدمها بلوك Block (١٩٧١ ، ١٩٧٤) للبحوث فى مجال التعلم حتى التمكن ما ذهب إليه «بلوم» من أن استراتيجيات التعلم حتى التمكن يمكن أن تزيد من مستويات التحصيل التى يحققها حوالى ٨٠٪ من التلاميذ إلى المستويات التى تحققها الـ ٢٠٪ العليا تحت ظروف استراتيجيات اللاتمكن.

ومن خلال تحليل نموذج التعلم المدرسى الذى صاغه «كارول» عن العوامل المؤثرة فى نجاح المتعلمين ، وما قام به «بلوم» من تحويل نموذج «كارول» إلى استراتيجية للتعلم حتى التمكن، يمكن عرض الأسس الرئيسية لاستراتيجية التعلم حتى التمكن على النحو الآتى:

* الاستعداد لأنواع معينة من التعلم: تعتمد الفكرة النظرية المركزية فى التعلم حتى التمكن على وجهة النظر المثيرة للاهتمام التى قدمها جون كارول فى معنى الاستعداد aptitude ؛ حيث يعتبره مقدار الوقت الذى يستغرقه الفرد فى تعلم محتوى مقرر دراسى معين، فضلاً عن قدرته على التمكن منه (جويس وويل Joyce & Weil ١٩٨٠، ص٤٤٦) . ووفقاً لهذه النظرة فإن المتعلمين ذوى المستوى المنخفض من الاستعداد لنوع معين من التعلم سوف يستغرقون وقتاً أكبر كثيراً للوصول إلى التمكن، مقارنة بالمتعلمين ذوى الاستعداد الأكبر. وهذه النظرة متفائلة ، لأنها تفترض أنه بمقدور كل المتعلمين تقريباً أن يتمكنوا من تحقيق أهداف معينة إذا توافر لهم وقت كاف - فرصة - للتعلم، مع وجود مواد تعليمية مناسبة، وأسلوب تدريس ملائم.

وهنا يتساءل بلوم وآخرون (١٩٨٣ ، ص٧٦): هل يستطيع كل المتعلمين التمكن من مهمة تعليمية معينة على درجة عالية من التعقيد؟ ويرون أن هذا يرتبط بالاستعداد غير العادى لدى البعض لتعلم هذه المهمة. ويرى كارول أن نسبة تتراوح من ٨٠-٩٠٪ من المتعلمين فى إمكانهم تعلم المهمة التعليمية المعقدة إلى درجة التمكن مع افتراض أن ذلك يتطلب منهم جهداً أو وقتاً أكبر، وهكذا يصبح الاستعداد - فى الأساس - دالة لمقدار الوقت الذى يحتاجه المتعلم.

أسلوب التدريس: يحتاج المتعلمون طرقاً مختلفة فى التعليم (أو التدريس) حتى يصلوا إلى التمكن من نفس المحتوى ويحققوا نفس الأهداف التعليمية. ويعرف كارول ١٩٦٣ نوعية التدريس بأنها درجة اقتراب عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية من الوضع الأمثل لدارس معين (بلوم وآخرون ١٩٨٣ ، ص٧٧)، وهى الفكرة المعروفة فى الأدبيات التربوية والنفسية بتفاعل الاستعدادات/ المعالجات Trait - treatment interaction؛ لأن المتعلمين ذوى الخصال وخاصة الاستعدادات المختلفة يتعلمون على نحو أكثر كفاية إذا كان أسلوب التدريس Style of teaching مناسباً لخصالهم. وترجمة لهذه الفكرة ظهرت أساليب التدريس التفريدى مثل التدريس فردى التوجه Individually Prescribed Istruc- (IPI) tion، الذى تم تصميمه فى مركز التعليم والتنمية بجامعة بتسبرج وينفذ فى أكثر من مائة مدرسة، ويقوم على خصال المتعلم وأسلوبه فى التعلم Learning style وحاجاته التعليمية الخاصة ومن ثم تمكين كل متعلم من التعلم وفق معدله الخاص ، وتشجيعه على التقويم الذاتى Self evaluation (جويس ويل ١٩٨٠). و منها أيضاً نسق تنظيم التدريس Instructional Management sys- tem (IMS) الذى تحدد فيه المخرجات التعليمية المرغوبة كلاً من طرق التدريس وأسلوب التقويم ، والذى تتبناه السلطات التربوية فى ولاية ميسورى بأمريكا وثبت تأثيره الإيجابى فى زيادة تحصيل التلاميذ بشكل دال ، من خلال الأداء على بطارية ميسورى للإتقان والتحصيل (باكر وآخرون .Baker et al ١٩٨٩). وقد خلصت بحوث أخرى إلى أن نوعية quality التدريس تؤدى إلى التقليل من الفروق الفردية فى معدل التعلم وزيادة التحصيل الدراسى (آرلين ووبستر Arlin & Webster ١٩٨٣).

المثابرة Perser verance : وهى تعكس فى نظر كارول الوقت الذى يرغب المتعلم فى قضائه منهمكاً فى التعلم ، ومن ثم اعتبرها عنصراً حاسماً فى الوصول إلى مستوى التمكن.

الوقت المسموح به للتعلم : يذهب كارول إلى أن الوقت الذى يقضى فى التعلم هو مفتاح التمكن، ويفترض أن الاستعداد يحدد سرعة التعلم وأن معظم - إن لم يكن كل - المتعلمين يمكن أن يصلوا إلى مستوى التمكن، إذا ما أتيح لهم الوقت المطلوب للتعلم، ومن ثم يجب أن يسمح للطالب بالوقت الكافى لحدوث التعلم، مع الوضع فى الاعتبار أن مقدار الوقت الذى يحتاجه المتعلم يتأثر بدرجة إستعداده وقدراته وبنوعية التدريس الذى يتلقاه فى المدرسة، والمساعدة التى يتلقاها خارج حجرة الدراسة.

وينظر بعض الباحثين (فريدريك ووالبرج Fredric & Walberg ١٩٨٠) إلى النظريات التدريسية التى قدمها كارول وبلوم باعتبارها نماذج للإسراع acceleration models يكون التعلم فيها دالة للقدرة ability والوقت time مع تساوى العوامل الأخرى. ومعادلة كارول فى هذا الصدد هى:

$$\text{درجة التعلم} = \text{دالة} \left[\frac{\text{الزمن المنقضى فعلا فى التعلم}}{\text{الوقت المطلوب للتعلم}} \right]$$

وذهب كارول إلى أن بسط هذه النسبة يعكس ثلاث خصائص على الأقل هى: الفرصة Opportunity (مقدار الوقت المتاح للتعلم)، والمثابرة (مقدار الوقت الذى يرغب المتعلم فى قضائه مستغرقاً فى نشاط تعلمى)، ومقدار

الوقت اللازم للتعلم والذى يزداد بالقدر الضرورى فى ضوء النوعية الرديئة للتدريس، وهذه الخاصية الأخيرة (الوقت اللازم للتعلم بعد تكييفه مع نوعية التدريس) هى أيضاً مقام النسبة. وقد أدخل بلوم (١٩٧٦) تعديلاً على نموذج «كارول» ليصبح كما يلى:

التحصيل المخرجات الوجدانية معدل التعلم	= دالة	نوعية التدريس المستوى المعرفى المبدئ عند بداية التعلم السلوك الوجدانى ا لمبدئى

وقد لاحظ «كارول» (١٩٦٣) أن مقدار الوقت الذى يحتاجه المتعلم لتعلم مفهوم ما يرتبط بخمسة عوامل هى: الاستعداد، والقدرة على الاستفادة من التدريس، والمثابرة، والفرصة المتاحة للتعلم أى مقدار الوقت المخصص للتعلم، ونوعية التدريس.

والتقويم جزء رئيسى من نسيج وجوهر عملية التعلم حتى التمكن، ومن ثم ينبغى أن يستخدم فى كل مراحلها: فى المدخل وأثناء العملية وفى المخرج. وهنا تستخدم ثلاثة أنماط من التقويم: التشخيصى diagnostic : وهو ضرورى عند البداية لتحديد مستويات كفاية المتعلمين كأساس لتصنيفهم إلى مجموعات صغيرة، ويستمر هذا التقويم التشخيصى ليشكل جزءاً من التغذية الراجعة التقويمية خلال سير عملية التعلم. ويستخدم التقويم التكوينى for-mative مع مراحل التقدم فى التعلم ليوفر تقديرات لتقدم المتعلمين وتشخيص نواحى الضعف والقوة، وتوفير تغذية راجعة منتظمة لكل من المتعلم والمعلم. ولابد أن يكون التقويم التكوينى مرجعى المحك على أساس تحديد مسبق لمستوى الأداء المقبول للإتقان. أما التقويم التجميعى Sum-mative فيلزم لتقدير التقدم فى التعلم الذى حققه المتعلمون كأفراد وكجماعة، على أساس مستويات الإتقان السابق تحديدها. (عبد الحميد وعبد الرازق ١٩٧٨ ص ص ٣٢٣ ٣٣٤).

ويعتمد مؤيدو استراتيجية التعلم حتى التمكن على نتائج البحوث التى دعمت الافتراضات الأساسية التى تقوم عليها هذه الاستراتيجية (مثل: فورسيث Forsyth ١٩٩١، علام ١٩٩١ ، عبد السلام ١٩٨٦ ، ١٩٩٢) وذلك من حيث نواتج التعلم حتى التمكن معرفياً (فى تحقيق مستويات تحصيلية تصل إلى محك الإتقان المحدد وتلاشى الفروق الفردية بين المتعلمين على نحو ما أشار إليه آرلين وويبستر١٩٨٣) ، ووجدانياً (فى الاعتراف بقدرة المتعلم وتقديم المساعدة الممكنة حتى يصل إلى التمكن). وقد ذهب بلوم وآخرون (١٩٨٣) إلى أن التعلم حتى التمكن يمكن أن يصبح أحد المصادر الفعالة للصحة النفسية.

أما موقف منتقدى استراتيجية التمكن فيرتكز على افتراضات خاصة بالثبات النسبى للفروق الفردية، والعلاقة بين الوقت والتحصيل؛ حيث أن الفروق بين المتعلمين متسقة مما ينعكس - بدوره - فى فروق متسقة فى الزمن اللازم للتعلم أو معدل التعلم خلال مراحل تتابع التعلم حتى التمكن، وسوف يحتاج المتعلمون الأقل إلى وقت علاجى remedial time أكبر ومستمر، فى ظل ظروف التدريس الذى يتناسب مع قدرة المجموعة؛ فإن المتعلمين الأكثر قدرة قد يضطرون إلى التوقف فى انتظار أن يستكمل التلاميذ الأقل قدرة برنامجهم العلاجى قبل أن يتقدم المتعلمون ككل إلى دراسة الوحدة التعليمية التالية.

البحوث السابقة:

خلصت عدة بحوث إمبيريقية ، وتقارير صادرة عن مكاتب البحوث التربوية إلى فعالية أساليب التدريس القائمة على التعلم حتى التمكن، وما يصاحبها من تقويم للمخرجات التربوية باستخدام استراتيجية القياس محكى المرجع؛ ففى التقارير السنوية التى أصدرها مكتب البحوث والتقويم فى أوستين بولاية تكساس عن وسائل ونتائج تقويم تحصيل الطلاب فى المدارس العامة (١٠٣١٣ طالب)، ثلاثة تقارير صدرت عام ٨٩ / ١٩٩٠ ، ٩٠/١٩٩١، ١٩٩٢/٩١ تؤكد أن التدريس الموجه نحو الأهداف، واستخدام اختبارات محكية المرجع فى التقويم أدى إلى

إتقـان الطلاب للحـد الأدنى من المهـارات الأكـاديميـة اللازمة لمتطلبات التخرج، وذلك مقارنة بالطلاب الذين كـان يتم التـدريس لهم بالطرق التـقليـدية ، وتقـويمهم بالاختبارات جماعية المرجع.

ومن الدراسات التى أجريت على عينات أجنبيـة فى هذا المجال دراسة شاملة ومحكمة أجراها آرلين ووبيستر (١٩٨٣) بهدف دراسة الفروق فى معدل التعلم ومقدار الوقت المستغرق فى التعلم العلاجى بين التلاميذ الذى يدرس لهم بطريقة التعلم حتى التمكن mastery group والـذين لا يدرس لهم بهـذه الاسـتراتيـجيـة nonmastery (ن = ٨٨ فى أربع فصـول من مـدرستين قرب فانكوفر بكندا)، وأثر نوعـيـة التـدريس على الوقت اللازم للتـعلم، ومـعدل التـعلم، وفـحص آثار التـعلم حـتى التـمكن على الاحتفاظ retention . وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل التغاير الثلاثى (٢ معالجات × ٢ تغذية مرتدة × ٤ فصول)، وجد الباحثان فروقاً دالة (عند ٠,٠١) فى معدل التعلم والتحصيل ووقت التعلم والاحتفاظ لصالح مجموعة التمكن، وقد استغرقت هذه المجموعة زمناً فى التعلم أكبر بشكل دال (عند ٠,٠٥) من مجموعة اللا تمكن .

وخلصت دراسة بلا كمور (١٩٨٥) إلى أن استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن كان فعالاً فى إكساب طلاب التربية الرياضية فى الجامعة المهارات النفس/ حركية لدرجة الإتقان، وتنمية اتجاهات موجبة لديهم نحو الدراسة بوجه عام.

أما البحوث العربية فى الموضوع فقد أتيح للباحث عدد منها: فقد أجرى الدسوقى (١٩٨٥) دراسة لرصد مستوى إتقـان طلاب الصف الثـانى الثـانوى العلمى (ن = ٣٠٧) لمحـتوى مـقرر الهندسـة الفراغـيـة (تذكر- فـهم- حل مشكلات)، فى ضوء محك للإتقان (٨٠٪) وقـد خلص الباحث- باستخدام اختبار مرجع لمحك أعده لهذا الغرض- إلى ضآلة نسبـة الطلاب الذين وصلوا إلى محك الإتقان؛ فقد كانت ١٧,٨٪ فى التذكر، ٧,٨٪ فى الفهم، ٧,٥٪ فى حل المشكلات، ٢,٩ فى الاختبار الكلى. وأرجع الباحث ذلك إلى عدم كفاءة منهج الهندسة الفراغية وقصور أساليب تدريسه، وعدم إدراك المعلمين لأهداف تدريسه.

واستهدفت دراسة عبد السلام (١٩٨٦) بناء إختبار تشخيصى هدفى المرجع لقياس إتقان مهارات أساسية مرتبطة بمقرر الإحصاء الوصفى (٢٢ مهارة)، فى ضوء محك مثالى للإتقان (١٠٠٪). وبعد أن قامت الباحثة بتعليم هذه المهارات لطلاب الدبلوم الخاصة فى التربية والتمهيدى للماجستير ١٩٨٥/٨٤ (ن = ٢٢، طبقت الصورة (أ) من الاختبار (٥١ مفردة)، وبعد توضيح نقاط الضعف فى كل هدف طبقت الصورة (ب) من الاختبار (٥٣ مفردة)، تبين للباحثة حدوث تحسن فى الأداء فى أكثر من نصف عدد الأهداف (١٤ هدفا)، ولم يتحقق محك الإتقان إلا بالنسبة لهدف واحد، وتحقق بنسب بين ٩١-٩٥٪ بالنسبة لأربعة أهداف.

ودرس عبد الحميد (١٩٨٨) أثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكين طالبات معلمات بكلية التربية جامعة قطر يدرسن مقرراً فى طرق تدريس العلوم فى خريف ١٩٨٦ (ن = ٥٠) من مهارات تخطيط الدروس (تحليل المحتوى صياغة الأهداف إعداد الخطة) . وافترض الباحث أن استخدام إجراءات التمكن يؤدى إلى وصول ٩٠٪ فأكثر من الطالبات المعلمات إلى محك الإتقان (وهو س-١ حيث س: عدد البنود التى تغطى كل ناتج من نواتج التعلم المتوقع التمكن منها فى نهاية تعليم كل مهارة). واستغرق تطبيق إجراءات التعلم حتى التمكن ٢٠ محاضرة (٦ لمهارة تحليل المحتوى، ٦ لمهارة صياغة الأهداف، ٨ لمهارة إعداد الخطة)، ثم طبق إختبار لبقاء أثر التعلم بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار النهائى للمهارة الثالثة. وخلص الباحث إلى أن أعلى نسبة من الطالبات المتمكنات (١٠٠٪) كانت فى تحليل المحتوى المعرفى للدرس ، وأقل نسبة (٧٦٪) كانت فى مهارة صياغة الأهداف الانفعالية لصعوبة ترجمة المحتوى الانفعالى إلى سلوك. كما وجدت

فـروق دالة (عند ٠,٠٥) فى النسب المئـوية للطالبـات المتمكنات من نواتج التعلم المتوقعة لصالح المجموعة التى تعرضت لإعادة التدريس بطريقة فردية - ماعدا فى حالتى استخراج المحتوى المعرفى وكتابة الملخص السبورى - ، وأن إعادة التدريس بطريقة إفرادية - كإجراء تصحيحى - ضمن إجراءات التعلم من التمكن يؤدى إلى بقاء أثر التعلم بدرجة أكبر من إعادة التدريس بطريقة جماعية (ت = ٢,٣١ وهى دالة عند ٠,٠٥).

وقد أتيح للباحث مراجعة **دراستين** استهدفتا تحديد مستوى الإتقان من **مهارات متصلة** بموضوع الدراسة الحالية: فى الدراسة **الأولى (علام ١٩٩١)** ، تم فحص مستوى إتقان مجموعة **من الطلاب المعلمين** (ن = ٣٨٢) فى الفرقة الرابعة والدبلوم **الخاص** فى التربية بجامعة الأزهر ، درسوا مقرراً فى أساسيات القياس والتقويم التربوى. وتضمن الاختبار محكى المرجع ٦٠ مفردة تقيس إتقان ٥٧ هدفاً تغطى خمس موضوعات (استخدامات القياس والتقويم التربوى والنفسى - الاختبارات المقننة - المفاهيم الاحصائية المتعلقة بالقياس - خصائص الاختبارات والمقاييس - بناء الاختبارات التحصيلية وتقييمها). وحدد الباحث مستوى الإتقان بأربع طرق تعتمد على أحكام الخبراء على محتوى الاختبار فى ضوء الهدف منه محتواه وطبيعة الكفاية التى يقيسها ، ولم يصل إلى متوسط محكات الإتقان سوى ١١٤ طالباً (٢٩,٨٤٪) فقط، وأرجع الباحث ذلك إلى أن الطلاب المعلمين درسوا المقرر بالطريقة التقليدية.

وفى الدراسة الثانية (عبد السلام ١٩٩٢) أعدت الباحثة إختباراً محكى المرجع لقياس إتقان الطلاب (٤٩ طالباً وطالبة فى الدراسات العليا بكلية البنات جامعة عين شمس) لمحتوى مقرر الإحصاء الوصفى، يتكون من ٦٠ فقرة تغطى ستة مجالات (مستويات القياس - تصنيف البيانات - مقاييس النزعة المركزية - مقاييس التشتت - الارتباط - المعايير والدرجات المعيارية). وحددت الباحثة محكاً للإتقان يختلف باختلاف أهمية هذه الأهداف وذلك باستخدام طريقة الحد الأدنى للمهارة كما يراه الخبراء ، فوجدت أن نسبة من وصلوا إلى محك الإتقان هى ٨٣٪ ، ١٠٠٪ ، ١٠٠٪ ، ٨٧,٥٪ ، ١٠٠٪ ، ٩٠٪ فى الأهداف التى يغطيها الاختبار على التوالى.

واستهدفت دراسة موسى (١٩٩٧) التحقق من فعالية برنامج مقترح فى إكساب الطلاب المعلمين (ن = ٥٠ من طلاب قسم الرياضيات بجامعة المنصورة) مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية داخل الفصل والتصرف تجاه إجابات التلاميذ عليها، وأثر تلك المهارة على أداء هؤلاء الطلاب المعلمين فى التربية العملية. قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة متجانستين فى المعدل التراكمى، وحدد الباحث أهدافاً إجرائية للمهارات موضوع الدراسة، وأعد خلفية نظرية عن الجزء المعرفى الخاص بها. وشمل التدريس للمجموعة التجريبية تسجيلاً للحصص التى يدرسونها فى القياس القبلى للمهارات، ودراسة ذاتية للجزء النظرى وتقويما للمهارات بإستخدام بطاقة ملاحظة، ثم مناقشة جماعية حول الجزء النظرى وسماع التسجيل الصوتى لحصة قام بتدريسها أحد معلمى الرياضيات وتقويمها فى ضوء بطاقة الملاحظة، ثم قيام الطلاب المعلمين بتحليل التسجيل الصوتى فى المنزل للحصص التى درسوها وتقويم مهاراتهم ، ومقارنة من جانب الباحث بين بطاقات الملاحظة التى قوم منها الطلاب أنفسهم ببطاقتهم فى التقويم القبلى... ثم تنفيذ إجراءات تصحيحية ، وتكليف كل طالب معلم بأداء درس فى الفصل وتقويم هذا الدرس من جانب الطالب وزملائه الحاضرين معه، ثم إجراء تقويم أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التربية العملية من جانب مشرفيهم. وأشارت النتائج إلى تفوق دال للمجموعة التجريبية (ت = ٢,٧٦٨ وهى دالة عند ٠,٠١) فى المهارات موضوع الدراسة ، مما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم فى تنمية هذه المهارات، والتى دعمها الباحث باستخدام معادلة بليك لنسب الكسب المعدل.

وأجرت ياركندى (١٩٧٧) دراسة تجريبية عن أثر تدريس مقرر «التقويم التربوى» لطالبات الدبلوم العامة فى التربية فى العام الجامعى ١٤١٧/١٦هـ (ن = ٢٢ طالبة من تخصصات مختلفة). قامت الباحثة بتدريس المقرر من خلال المناقشة بعد قراءة مسبقة للموضوعات، وتدريس الأقران فى مجموعات صغيرة، وأعدت اختباراً تحصيلياً موضوعياً لمحتوى المقرر يتكون من ٢٢ فقرة، طبقته على أفراد العينة قبل التدريس وبعده فى نهاية الفصل الثانى فوجدت فروقاً دالة (عند ٠,٠٠١) لصالح الاختبار البعدى فى تحصيل مفاهيم وأسس التقويم والمهارة فى صياغة الاسئلة.

ويرصد الباحث الحالى من استعراض هذه العينة البحوث التى أتيحت له فى الموضوع ملاحظتين:

١ - قدمت نتائج هذه البحوث أدلة أخرى تضاف إلى ما سبقها على أن إجراءات التعلم حتى التمكن فى التدريس فعالة فى زيادة التحصيل الدراسى وبقاء أثر التعلم، والوصول بنسبة كبيرة تتجاوز ٨٠٪ من المتعلمين إلى مستوى إتقان محتوى المقررات المدروسة (مثل: آرلين وويبستر ١٩٨٣، الدسوقى ١٩٨٥)، وكذلك إتقان الطلاب المعلمين لمهارات التدريس الفعال (مثل: جمال ١٩٨٨، موسى ١٩٩٧، ياركندى ١٩٩٧). ورغم ذلك فإن استخدام هذه الاستراتيجية وتطبيقاتها فى مجال إعداد المعلمين على أساس الكفايات، مازال نادراً فى برامج إعداد المعلم فى الكليات المسئولة عن ذلك فى معظم دول العالم العربى - فى حدود ما أتيح للباحث من دراسات عربية - ولعل هذا أحد مبررات إجراء الدراسة الحالية.

٢ - واجه الباحثون فى مجال القياس محكى المرجع - وهو ما يستخدم فى إجراءات التعلم حتى التمكن - مشكلة تحديد مستوى الإتقان mastery level (أو الدرجة الفاصلة)، وهو الحد الأدنى من الأداء الذى ينبغى على المتعلم الوصول إليه لكى يعتبر متقناً. واتبعت فى تحديد هذا المستوى عدة طرق تعتمد على محتوى الفقرة والتتابع التعليمى والتكاليف المادية والسيكولوجية والأخطاء الناتجة عن التخمين (راجع: الدسوقى ١٩٨٥، علام ١٩٩١، عبد السلام ١٩٩٢). وقد كان مستوى الإتقان الذى اعتمده معظم الباحثين هو ٨٠٪ لأنه يقلل من أخطاء التصنيف، ويمكن أن يختلف هذا المستوى من مهارة إلى أخرى فى الدراسة الواحدة (مثال: عبد السلام ١٩٩١، ١٩٩٢).

الفروض البحثية:

١ - يؤدى تدريس مقرر فى «التقويم التربوى» مصمم لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، باستخدام إجراءات التعلم حتى التمكن، إلى إتقان ٨٠٪ منهم هذه المهارات.

٢ - توجد فروق دالة بين متوسطى الدرجات على مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، للمجموعة التجريبية التى تعلمت بإجراءات التعلم حتى التمكن، والمجموعة الضابطة التى تعلمت بالطريقة التقليدية، وهذه الفروق فى صالح المجموعة التجريبية.

٣ - يؤدى استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن فى تدريس مقرر التقويم التربوى إلى احتفاظ الطلاب المعلمين بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية التى أتقنوها.

المنهج والإجراءات:

المنهج:

الهدف من هذه التجربة الميدانية الكشف عن تأثير تدريس مقرر فى التقويم التربوى، باستخدام إجراءات التعلم حتى التمكن، على إتقان الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية. والتصميم التجريبى المستخدم

هو التصميم بقياس بعدى لمجموعتين، تجريبية وضابطة Post test only with control group design، وفيه تم إدخال المتغير المستقل (تدريس مقرر فى التقويم باستخدام إجراءات التعلم حتى التمكن) ، بينما درست المجموعة الضابطة المقرر العادى[1] فى التقويم ، وبالطريقة التقليدية الشائعة فى التدريس الجامعى (الإلقاء) . وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار بعدى على كل من المجموعتين، ويمثل الفرق بين أداء المجموعتين تأثير المقرر المستخدم والذى تم تدريسه بغرض الوصول إلى التمكن من المهارات موضوع الدراسة . ويتسم هذا التصميم بأنه «يتلافى عوائق الصدق الداخلى وهى: التاريخ والنضج والاختيار وأداة القياس والانحدار الاحصائى» (الشربينى، ١٩٩٥، ص٤٦) .

العينة :

تكونت المجموعة التجريبية من ٥٤ طالبا من قسم «علوم الحياة» مسجلين فى مقرر ١٥١ نفس «التقويم التربوى» فى الفصل الدراسى الأول ١٤١٧/١٦هـ، متوسط أعمارهم ١٩,٣ بانحراف معيارى قدره ١,٤ أما المجموعة الضابطة فتكونت من ٤٩ طالباً من قسم الفيزياء مسجلين فى نفس المقرر فى نفس الفصل الدراسى ، متوسط أعمارهم ١٨,٩ بانحراف معيارى قدره ١,٦ والمجموعتان التجريبية والضابطة متجانستان فى العمر والمستوى الدراسى (الثالث) والتخصص (كلتاهما من القسم العلمى) وفى المعدل التراكمى (ت = ٠,٢١ ، د٠ ح = ١٠١، وهى غير دالة) ، ولم يسبق لهما دراسة أى مقرر تربوى.

أدوات الدراسة :

١ - اختبارات تشخيصية: أعد الباحث أربع اختبارات تشخيصية محكية المرجع لقياس مستوى التمكن من المهارات موضوع الدراسة (صياغة الأهداف التعليمية - تصميم خطة الاختبار - بناء وتصحيح المفردات - تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات)، بعد الانتهاء من تدريس كل مهارة للمجموعة التجريبية ، بهدف فرز الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن. ويتكون كل اختبار تشخيصى من عدد من الفقرات تغطى الأهداف التعليمية من تدريس المهارة التى يغطيها الاختبار. وتم تقدير صدق عينة كل اختبار باستخدام معامل التطابق بين المفردة والهدف item- objective congruence، طبقاً لآراء أربعة من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس والمناهج[1] وتراوحت معاملات التطابق بين ٨٩٪ و ٩٦٪ كما تحقق الباحث من ثبات الاختبارات التشخيصية باستخدام معادلة «كيودر- ريتشارد سون ٢١» (Kuder Richardson (21)[2] نظراً للتجانس الداخلى بين بنود كل اختبار، يوضح جدول (١) معاملات الثبات وعدد البنود لكل اختبار.

٢ - اختبار تشخيصى مرجعى الميزان: أعده صلاح علام (١٩٨٢) لقياس إتقان المعلمين وطلاب كليات التربية للمهارات الأساسية لبناء الاختبارات النفسية وهى أربع:

(أ) المهارة فى صياغة الأهداف الإجرائية للاختبارات المدرسية (١١ مفردة - ٧ أهداف) .

(ب) المهارة فى تصميم خطة الاختبارات المدرسية (١٤ مفردة - ١١ هدفا) .

(جـ) المهارة فى بناء وتصحيح مفردات الاختبارات المدرسية (٢٧ مفردة - ١٩ هدفا) .

(د) المهارة فى تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات المدرسية (٣٣ مفردة -٣٣ هدفا) .

---

(١) مقرر ١٥١ نفس: التقويم التربوى، وهو من متطلبات الإعداد التربوى بكليات التربية بالجامعات السعودية.

(١) د. محمد الحسانين - د. عامر الشهرانى - د. سعيد رفاع - د. رمضان الطنطاوى.

(٢) صفوت فرج (١٩٨٩): القياس النفسى ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٣٢٣.

وبذلك تتكون كل من الصورتين (أ) ، (ب) من الاختبار من ٨٥ مفردة تقيس ٧٠ هدفا فرعياً. ويشمل كل اختبار فرعى على نوعين من المفردات: الاختيار من متعدد، الإجابة القصيرة. وقد تم بناء هذا الاختبار من خلال ثلاث خطوات: تحديد النطاق السلوكى الذى يقيسه الاختبار ، باستخدام طريقة جاجنى Gagne ، ثم بناء المفردات (صورتين) ، ثم إعداد مواصفات الاختبار test specification لكل مهارة ، باستخدام طريقة بوفام Pop-ham (صياغة الهدف ، عناصر المثير ، عناصر الاستجابة). وتم تقدير صدق محتوى الاختبار من خلال آراء أربعة من خبراء القياس والتقويم ، واستخدم معد الاختبار معامل تطابق المفردة بالهدف الذى اقترحه روفينيللى Rovinelli و هامبلتون Hambleton ، ووجد أن معامل التطابق واحد صحيح فى كل مفردات الاختبار.

وتحقق الباحث الحالى من ثبات الاختبارات الفرعية الأربع فى الصورتين (أ) و (ب) باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون ٢١ (ك ٢١). ويوضح جدول (١) معاملات الثبات.

جدول (١) مكونات الاختبارات ومعاملات ثباتها

م	الاختبار الفرعى	الصورة (أ)	الصورة (ب)	الاختبار التشخيص	عدد المفردات	عدد الأهداف
١	صياغة الأهداف التعليمية للاختبار	٠,٨٢	٠,٨٦	٠,٨١	١١	٧
٢	تصميم خطة الاختبار	٠,٧٨	٠,٨١	٠,٧٦	١٤	١١
٣	بناء وتصحيح مفردات الاختبار	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٣	٢٧	١٩
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٩١	٣٣	٣٣

* خطوات إجراء الدراسة:

أولاً : تحديد المهارات موضوع الدراسة ، والأهداف النهائية من تدريسها ، وهى مهارات تتصل ببناء الاختبارات التحصيلية وتحليل وتفسير نتائج تطبيقها. وهذه المهارات الأربع هى:

١ - المهارة فى صياغة الأهداف التربوية: والهدف النهائى من تدريسها أن يصوغ الطالب المعلم مجموعة من الأهداف للمادة الدراسية التى سيقوم بتدريسها بعد التخرج. ويتفرع عن هذا الهدف النهائى سبعة أهداف إجرائية فرعية.

٢ - المهارة فى تصميم خطة الاختبارات التحصيلية ، وهدفها النهائى:

(أ) يكون الطالب المعلم جدول مواصفات الاختبار الذى سوف يستخدمه لقياس أهداف كل وحدة دراسية سيقوم بتدريسها.

(ب) يختار الطالب المعلم أنواع المفردات التى يمكن أن يستخدمها لقياس هذه الأهداف. ويتفرع عن هذين الهدفين النهائيين أحد عشر هدفاً فرعياً.

٣ - المهارة فى بناء وتصحيح مفردات الاختبارات التحصيلية ، وهدفها النهائى:

(أ) يكتب الطالب المعلم مفردات اختبار جيد لقياس الأهداف الإجرائية للمادة الدراسية التى سيقوم بتدريسها.

(ب) يصحح مفردات الاختبار التى تتطلب إجابة مقيدة وتقدير درجات مفردات المقال. ويتفرع عن هذين الهدفين ١٩ هدفاً فرعياً.

٤- المهارة فى تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات المدرسية وتقرير نتائجها، ولها ستة أهداف نهائية:

(أ) يبوب الطالب المعلم درجات الاختبار فى جدول توزيع تكرارى.

(ب) يحسب ويفسر مقاييس النزعة المركزية والتشتت والدرجات المعيارية.

(جـ) يحلل مفردات الاختبار باستخدام الوسائل الإحصائية البسيطة.

(د) يفسر صدق محتوى الاختبار التحصيلى.

(هـ) يحدد عدد الأهداف التى حققها كل تلميذ فى وحدة دراسية فى المستويات المعرفية المختلفة.

(و) يحدد الدرجة الكلية التى حصل عليها كل تلميذ، بحيث تعكس الأهمية النسبية لمختلف الأهداف.

ويتفرع عن هذه الأهداف النهائية ٣٣ هدفا إجرائياً فرعياً.

ثانيا : إعداد محتوى المقرر التعليمى:

تم إعداد محتوى المقرر التعليمى الذى يحقق تدريسه تمكين الطلاب المعلمين من المهارات موضوع الدراسة، وذلك بالاستعانة بالمراجع الأساسية فى مجال التقويم التربوى والقياس النفسى. ويتكون هذا المقرر من أربعة موضوعات (وحدات)، يغطى كل منها واحدة من المهارات الأربع الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية:

- الوحدة الأولى: التقويم التربوى: مفهومه ووظائفه ومجالاته وأنماط تقويم الأداء التحصيلى للتلاميذ (التشخيصى والتكوينى والتجميعى)، الأدوات المستخدمة فى تقويم التحصيل الدراسى (وتشكل هذه الوحدة ١٠٪ من محتوى المقرر).

- الوحدة الثانية: الأهداف التربوية: تعريفها، مكوناتها، تصنيفها، وكيفية صياغتها، وشروط الهدف التربوى الجيد ومكوناته (وتشكل هذه الوحدة ١٦٪ من محتوى المقرر).

- الوحدة الثالثة: الاختبار التحصيلى كوسيلة لتقويم أداء التلاميذ: تعريفه وخطوات بنائه، أساليب قياس التحصيل (الاختبارات المقالية والموضوعية)، جدول مواصفات الاختبار، شروط الاختبار الجيد (وتشكل هذه الوحدة ٢٧٪ من محتوى المقرر).

- الوحدة الرابعة: تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية: التمثيل الجدولى والبيانى للنتائج، مقاييس النزعة المركزية (المتوسط ـ الوسيط ـ المنوال)، مقاييس التشتت (الانحراف المعيارى)، الدرجة المعيارية، مقاييس العلاقة (معامل ارتباط بيرسون) (وتشكل هذه الوحدة ٤٧٪ من محتوى المقرر) وبهذا يعكس الوزن النسبى لمحتوى كل وحدة من الوحدات الأربع المكونة للمقرر الأهمية النسبية لكل وحدة كما تتمثل فى عدد الأهداف التعليمية لكل وحدة وهى ٧، ١١، ١٩، ٣٣ هدفا تعليمياً على التوالى (جدول ٢).

وقد تم توفير مادة علمية مكتوبة فى شكل مذكرات تحتوى كل منها على وحدة دراسية (تغطى مهارة)، ولكل منها أهداف محددة معرفة إجرائياً. وكذلك تم إعداد معينات تدريس (شفافيات تعرض على جهاز العرض فوق الرأس)، وقائمة بالأنشطة اللاصفية (مثل: إعداد اختبار تحصيلى فى مقرر علوم الحياة بإحدى مراحل التعليم....).

ثالثاً: تحديد محك الإتقان:

تم تحديد محك الإتقان فى صورة درجة قاطعة cut-off score تمثيل الإجابة الصحيحة عن ٨٠٪ من مفردات الاختبارات محكية المرجع المستخدمة: التشخيصية والنهائية بصورتيها (أ) و (ب) ، وذلك اتساقاً مع محك الإتقان المحدد فى معظم البحوث العربية السابقة فى الموضوع ، ولأن هذه الدرجة تقلل من أخطاء التصنيف. ويوضح الجدول (٢) محكات الإتقان على الاختبارات المستخدمة ، ومنه يتضح مثلاً أن الطالب المعلم يكون قد وصل إلى محك الإتقان فى المهارة الأولى إذا ما نجح فى الإجابة عن ٩ مفردات من ١١ مفردة ، وهكذا فى بقية المهارات.

جدول (٢) محكات الإتقان على الاختبارات المستخدمة

م	الاختبار الفرعى	عدد الأهداف	عدد المفردات	مجـ الدرجات	مستوى الاتقان (٨٠٪)
١	صياغة الأهداف التعليمية للاختبار	٧	١١	١١	٩
٢	تصميم خطة الاختبار	١١	١٤	١٤	١١
٣	بناء وتصحيح مفردات الاختبار	١٩	٢٧	٢٧	٢٢
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٣٣	٣٣	٣٣	٢٦
	الاختبار الكلى	٧٠	٨٥	٨٥	٦٨

رابعاً: تعليم المهارات:

– تم تدريس المقرر ١٥١ نفس: «التقويم التربوى» للمجموعة الضابطة[1] بالطريقة التقليدية التى يغلب استخدامها فى الجامعة (الإلقاء)، وتم تقويم أداء الطلاب المعلمين فيها بالطريقة المتبعة فى الجامعة ، وهى عقد اختبارين فصليين (٥٠ درجة) ، ثم اختبار نهائى جماعى المرجع (٥٠ درجة) فى نهاية الفصل الدراسى، ويعتبر الطالب ناجحاً فى تحصيل المقرر إذا حصل على ٦٠ درجة من مائة. وقد استغرق التدريس ٢٦ محاضرة على مدى ١٣ أسبوعاً. وقد تكون محتوى المقرر من ستة أبواب: التقويم: مفهومه ومجالاته (١٨٪) الفروق الفردية: طبيعتها ومجالاتها (١٨٪) - للعمليات الإحصائية فى التقويم: عرض البيانات، مقاييس النزعة المركزية، مقاييس التشتت، الارتباط (١٨٪) - إعداد الاختبار النفسى والتحصيلى: خطواته، صياغة الأسئلة وأنواعها، مواصفات الاختبار الجيد (١٢٪) - نماذج من اختبارات التحصيل: المقال، الموضوعية (٢١٪) - عرض للاختبارات النفسية المهمة: العقلية ، الشخصية، الاكلينيكية (١٣٪).

– أما المجموعة التجريبية فقد قام الباحث بتدريس المقرر المقترح بهدف إكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، وباتباع اجراءات التعلم حتى التمكن. وقد استغرق تنفيذ التجربة الميدانية ١٣ أسبوعاً، تم فيها تنفيذ ٢٦ محاضرة لتدريس مهارات بناء الاختبارات التحصيلية للمجموعة التجريبية ككل، بالإضافة إلى فترة

(١) قام بالتدريس د. أشرف عبدالقادر، وذلك من الكتاب المقرر: باشموس وآخرون (١٩٨٥): التقويم التربوى – دار الفيصل الثقافية، الرياض.

الإجراءات التصحيحية للطلاب الذين لم يصلوا إلى محك الإتقان بعد التعليم الأولى للمهارة. وقد نفذت إجراءات التعلم حتى التمكن على النحو الآتى:

(أ) تدريس المهارة جماعياً باستخدام مزيج من أسلوبى الإلقاء والمناقشة ، مع الاستعانة بعرض شرائح توضيحية باستخدام جهاز العرض فوق الرأس Over-head projector وكان الطلاب يكلفون - مسبقاً - بقراءة الجزء الذى سيتم تدريسه من المقرر، وطرح أسئلة للمحاضر حول الموضوع، تعتبر أساساً لعملية التدريس، ويشارك فى المناقشة أكبر عدد ممكن من الطلاب، ويكلف الطلاب المعلمون بالقيام بأنشطة لاصفية تتصل بالموضوع من قبيل: صياغة أهداف إجرائية لوحدة من مقرر علوم الحياة فى المرحلة الثانوية، وصياغة أسئلة من أنواع مختلفة - مقالية وموضوعية - حول وحدات هذا المقرر، أو التحليل الإحصائى لبيانات مقدمة لهم عن نتائج تطبيق اختبار تحصيلى، أو إبداء آرائهم الناقدة فى نماذج مقدمة إليهم من الاختبارات المعدة بواسطة معلمين فى الخدمة فى مقرر علوم الحياة، أى تخصص أفراد المجموعة التجريبية. وقد استغرق التدريس ٤ محاضرات لمهارة صياغة الأهداف التربوية، ٥ محاضرات لمهارة تصميم خطة الاختبار، ٨ محاضرات لمهارة بناء وتصحيح مفردات الاختبار، ٩ محاضرات للمهارة فى تحليل نتائج تطبيق الاختبار.

(ب) بعد الانتهاء من تدريس كل مهارة وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بها ، يتم تطبيق الاختبار التشخيصى الخاص بها ، لتحديد الطلاب المعلمين الذين لم يصلوا إلى محك الإتقان. وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب المعلمين ١٦ ، ١٣ ، ١٩ ، ٩ فى المهارات الأربع على التوالى ، وقد نظمت لهم إجراءات تصحيحية شملت عقد لقاءات - فردية أو جماعية حسب نواحى القصور التى كشفت عنها نتائج الاختبارات التشخيصية - لتعريفهم بأخطائهم وتقديم توضيحات تتصل بها ، أو إعادة تدريس بعض مكونات المهارة التى لم يصلوا فيها إلى محك الإتقان. وقد استغرق الجدول المكثف للإجراءات التصحيحية ٤ ساعات أسبوعياً لكل من المهارتين الأولى والثانية ، وخمس ساعات للمهارة الثالثة وست ساعات للمهارة الرابعة أسبوعياً. وتم ذ لك فى مجموعات صغيرة من أربع طلاب ، قبل الانتقال للمهارة التالية.

وبذلك كان مقدار الوقت الكلى المستغرق فى التعليم العلاجى remedial instruction لمن لم يصل إلى التمكن من الطلاب المعلمين (ونسبتهم ٣٠٪ ، ٢٤٪، ٣٥٪ ، ١٧٪ فى المهارات الأربع على التوالى) ٤٥ ساعة بزيادة قدرها ٤٢٪ تقريباً من الوقت الذى استغرقه بقية الطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإتقان.

(جـ) تطبيق الاختبار النهائى الخاص بكل مهارة (الصورة أ) على جميع الطلاب المعلمين بعد الانتهاء من الإجراءات التصحيحية، لتحديد عدد الطلاب الذين وصلوا إلى محك الإتقان.

(د) تطبيق الاختبارات الفرعية النهائية الأربع (الصورة ب) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فى نفس التوقيت، كل مجموعة فى حجرة الدراسة الخاصة بها، بهدف المقارنة بين إتقان المهارات فى كل مجموعة.

(هـ) ولرصد مدى احتفاظ الطلاب المعلمين الذين وصلوا لمحك الإتقان فى المجموعة التجريبية، بهذه المهارات، تم تطبيق الصورة (أ)، من الاختبار عليهم فى منتصف الفصل الدراسى الثانى ١٤١٧/١٦هـ، أى بعد ثلاثة شهور من إتقانهم للمهارات الأربع.

خامساً: خطة التحليل الإحصائى للبيانات شملت:

(أ) حساب الفروق بين النسب المئوية للطلاب المعلمين فى المجموعة التجريبية الذين وصلوا إلى محك الاتقان بعد التدريس الأولى للمهارات، والنسب المئوية لمن وصلوا إلى محك الإتقان بعد تنفيذ الإجراءات التصحيحية، وفق استراتيجية التعلم حتى التمكن. واستخدمت فى ذلك معادلة الفروق بين النسب المئوية المرتبطة Two correlated proportions :

$$Z = \frac{(\text{أ}' + \text{ب}') - (\text{ب}' + \text{د}')}{\sqrt{\frac{\text{أ}' + \text{د}'}{\text{ن}}}}$$

حيث ن = عدد أفراد العينة ، ا= نسبة من لم يتقنوا بعد التعليم الأولى للمهارة وأتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية، ن = نسبة من أتقنوا بعد التعليم الأولى وأتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية، جـ = نسبة من لم يتقنوا بعد التعليم الأولى ولم يتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية، د= نسبة من أتقنوا بعد التعليم الأولى ولم يتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية. (الشربينى ١٩٩٥ ، ص١٥٨).

(ب) حساب الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الصورة (ب) فى المهارات الأربع موضوع الدراسة ، باستخدام معادلة (ت) للمجموعات المستقلة حيث ن١، ن٢ وصيغتها:

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\left[\frac{\text{ن}_1 \text{ع}_1^2 + \text{ن}_2 \text{ع}_2^2}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2}\right]\left[\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}\right]}}$$

(جـ) حساب الفروق بين النسب المئوية للطلاب المعلمين فى المجموعة التجريبية على الصورة (ب) عقب الانتهاء من تعليم المهارات وتطبيق الإجراءات التصحيحية ، والنسب المئوية للطلاب الذين ظلوا محتفظين بالمهارات التى أ تقنوها بعد ثلاثة شهور من وصولهم إلى مستوى إتقانها ، وذلك باستخدام معادلة (Z) للفروق بين النسب المئوية المرتبطة.

النتائج - عرضها ومناقشتها:

١ - للتحقق من تأثير تدريس المقرر موضوع الدراسة، بإستخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على اتقان ٨٠٪ من الطلاب المعلمين مه ارات بناء الاختبارات التحصيلية.- الفرض الأول: تم حساب النسبة المئوية لعدد الطلاب فى المجموعة التجريبية الذين وصلوا إلى محك الاتقان (٨٠٪) وأشارت النتائج - جدول (٣) - إلى أن هذا الهدف قد تحقق بالنسبة للمهارة الرابعة: تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات؛ حيث وصل إلى محك الإتقان ٩١٪ من الطلاب المعلمين، يليها مهارة تعميم خطة الاختبار (٨٩٪) ثم المهارة فى صياغة الأهداف (٨٥٪)، وأخيراً المهارة فى بناء وتصحيح المفردات (٨١٪).

وقد تجاوزت النسبة المئوية من الطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإتقان من نواتج التعلم، كما تعكسها الأهداف الرئيسية المتضمنة فى كل مهارة ، تجاوزت النسبة المئوية التى افترضها الباحث للإتقان (٨٠٪)؛ حيث تراوحت هذه النسبة ما بين ٨٢٪ (فى كتابة مفردات الاختبار - المهارة (٣)) و٩٥٪ (فى تحديد الدرجة النهائية للتلميذ - المهارة (٢٤)) ، كما تشير بيانات الجدول (٤).

وتقدم هذه النتيجة دليلاً آخر على فعالية استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن فى تحقيق الأهداف التربوية فى مجال التحصيل الدراسى بوجه عام - وهو ما توصلت إليه معظم البحوث السابقة وكذلك فى مجال إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال كما أكدت ذلك بحوث أخرى (مثل: عبد الحميد ١٩٨٨، موسى ١٩٩٧، ياركندى ١٩٩٧).

وتشير نتائج تحليل بيانات الفرض الأول فى الدراسة الحالية إلى أنه لم تصل نسبة الطلاب المفترضة (٨٠٪) إلى محك الإتقان بعد التدريس الجماعى المبدئى للمهارات - وقبل التدريس العلاجى - إلا فى المهارة الرابعة (تحليل البيانات المستمدة من الاختبار)؛ حيث وصل ٨٣٪ من الطلاب المعلمين إلى محك الإتقان. ولكن بعد تنفيذ التدريس العلاجى بإجراءاته التصحيحية الفردية والجماعية، والذى استغرق ما متوسطه ١٩ ساعة إضافية فى المهارات الأربع تحقق الفرض البحثى الأول، بل حدث تجاوز لنسبة من وصل للإتقان فى المهارات الأربع موضوع الدراسة بنسب متفاوتة (جدول ٣ ، ٤)، وقد يشير هذا إلى انخفاض النسبة المئوية لمن يصلوا إلى محك الإتقان فى ظل إجراءات التعلم حتى التمكن ، بالمقارنة بما توصلت إليه بحوث أخرى (مثل: عبد الحميد ١٩٨٨).

وكشف تحليل البيانات الخاصة بالفرض الأول أيضاً عن تأثير جوهرى لإجراءات التدريس العلاجى ، بما يستغرقه من وقت إضافى للتعلم ، لمن لم يصلوا إلى محك الاتقان بعد التعليم الأولى للمهارات ؛ فقد كانت الفروق بين النسب المئوية لمن أتقنوا قبل وبعد التدريس العلاجى دالة بالنسبة للمهارات الثلاثة الأولى (ذ = ٢,٨ ، ٢,٩ ، ٣,٠٤ على التوالى وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ للطرف الواحد) ، ولم يكن التحسن دالاً بالنسبة للمهارة الرابعة التى تجاوز محك الإتقان منها ٨٣٪ من الطلاب بعد التعليم الأولى للمهارة (جدول ٣).

جدول (٣) النسب المئوية للطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإتقان بعد التعليم الأولى وبعد التعليم العلاجى، وقيم Z لدلالة الفروق بين النسب

م	المهـارات	ن	بعد التعليم الأولى		بعد التعليم العلاجى		Z	الدلالة للذيل الواحد
			أتقن	٪	أتقن	٪		
١	صياغة الأهداف التعليمية	٥٤	٣٨	٧٠	٤٦	٨٥	٢,٨	٠,٠١
٢	تصميم خطة الاختبار	٥٤	٤١	٧٦	٤٨	٨٩	٢,٩	٠,٠١
٣	بناء وتصحيح المفردات	٥٤	٣٥	٦٥	٤٤	٨١	٣,٠٤	٠,٠١
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٥٤	٤٥	٨٣	٤٩	٩١	١,٩	غ . د

جدول (٤) االنسب المئوية للطلاب الذين وصلوا إلى محك الإتقان من نواتج التعلم فى كل مهارة بعد تنفيذ التعليم العلاجى

١ ـ صياغة الأهداف:	يصوغ مجموعة أهداف إجرائية للمادة التى يدرسها	٨٥٪
٢ ـ تصميم خطة الاختبار:	(أ) يكون جدول مواصفات الاختبار	٨٨٪
	(ب) يختار أنواع المفردات المناسبة لقياس الهدف	٩٠٪

تابع جدول (٤) النسب المئوية للطلاب الذين وصلوا إلى محك الإتقان من نواتج التعلم فى كل مهارة بعد تنفيذ التعليم العلاجى

٣ ـ بناء وتصحيح ا لمفردات:	(أ) يكتب مفردات تقيس الأهداف	٨٢٪
	(ب) يصحح مفردات الإجابة المقيدة والمقال	٨٠٪
٤ ـ تحليل البيانات:	(أ) يبوب الدرجات فى جدول تكرارى	٨٨٪
	(ب) يحسب ويفسر مقاييس النزعة المركزية والتشتت	٩٣٪
	(جـ) يحلل مفردات الاختبار إحصائيا	٩٢٪
	(د) يفسر صدق محتوى الاختبار	٨٩٪
	(هـ) يحدد عدد الأهداف التى حققها كل تلميذ	٨٩٪
	(و) يحدد الدرجة النهائية لكل تلميذ	٩٥٪

٢ – وتوقع الباحث ـ فى الفرض الثانى ـ تفوق المجموعة التجريبية (مجموعة التمكن) تفوقاً جوهرياً على المجموعة الضابطة (مجموعة اللاتمكن)، فى الأداء على الاختبار النهائى لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية. وقد أكد تحليل البيانات صحة هذا الفرض ، فقد كانت قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعتين ـ فى الاختبارات الفرعية الأربعة ـ شديدة الدلالة (عند مستوى ٠,٠٠٠٥) وفى صالح المجموعة التجريبية ، كما تشير بيانات الجدول (٥).

جدول (٥) قيم (ت) للفروق بين متوسطات مجموعة التمكن ومجموعة اللاتمكن فى المهارات التدريسية

م	المهارات التدريسية	مجموعة التمكن			مجموعة اللاتمكن			ت*
		ن	م	ع	ن	م	ع	
١	صياغة الأهداف التعليمية	٥٤	٨,٤	٠,٩	٤٩	٦,٥	٢,٣	٥,٥٩
٢	تصميم خطة الاختبار	٥٤	١٠,٥	١,٣	٤٩	٨,٨	٢,٩	٣,٨٦
٣	بناء وتصحيح المفردات	٥٤	٢٠,٨	١,٩	٤٩	١٧,٩	٣,٦	٤,٤٢
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٥٤	٢٧,٦	١,٦	٤٩	٢٤,٨	٣,٩	٤,١٤

(*) جميع قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٠٠٥ للطرف الواحد.

ونظراً لأن قيم (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لكل المهارات الأربع، فإن ذلك يشير إلى أن المتغير المستقل (إجراءات التعلم حتى التمكن) له تأثير غير صفرى على المتغير التابع (إتقان مهارات بناء الاختبارات التحصيلية). وقد أشار بعض الباحثين (علام ١٩٩٣ ص ص ٩٦/٩٧) إلى ضرورة العناية بنوع آخر من الدلالة العملية والتطبيقية، التى تتعلق بفعالية استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن كمعالجة تعليمية؛ فقد يتوصل الباحث إلى فروق دالة إحصائياً Statistically - كما هو الحال فى دراستنا الحالية - ولكنها قليلة الفائدة من الناحية التطبيقية أو النظرية Theoretically .

ونظراً لأن الدلالة الإحصائية لا تقيس قوة العلاقة بين المتغيرين ، فإن الأمر يتطلب منا تقدير هذه القوة، ومعرفة حجم تأثير المعالجة المستخدمة فى الدراسة (إجراءات التمكن)... ولذلك استخدمنا إحصاءة «مربع إيتا» التى تسمى أحياناً «نسبة الارتباط» باعتبارها مقياساً للترابط بين العينات موضوع الدراسة ، ويتم الحصول عليها بالنسبة لاختبارات (ت) بالمعادلة:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{ت^2}{ت^2 + د.ح}$$

(أبو حطب وصادق ١٩٩٣ ص٤٣٩)

وهى تدل على النسبة من التباين الكلى للمتغير التابع (مهارات بناء الاختبار التحصيلى) فى العينات موضوع الدراسة التى ترجع إلى أثر المعالجة المستخدمة (إجراءات التعلم حتى التمكن). وقد كانت قيم مربع إيتا بالنسبة للمهارات الأربع موضوع الدراسة الحالية محسوبة من قيم (ت) الدالة الواردة فى جدول (٥) - هى: ٠,٢٤ ، ٠,١٣ ، ٠,١٦ ، ٠,١٥ للمهارات الأربع على التوالى.

وقد أشار أبو حطب وصادق (١٩٩٣ ص ص ٤٤٢/٤٤٣) إلى وجود قاعدة تعتمد على الخبرة اقترحها (Cohen 1977) لتقويم تأثير المتغير المستقل، وهى أن التأثير الذى يفسر ١ ٪ من التباين الكلى يكون ضعيفاً ، وإذا فسر ٦ ٪ من التباين الكلى يكون متوسطاً، أما إذا فسر التأثير ١٥ ٪ من التباين الكلى فإنه يكون تأثيراً كبيراً. ووفق هذه القاعدة يكون تأثير المعالجة المستخدمة فى الدراسة الحالية (إجراءات التعلم حتى التمكن) كبيراً بالنسبة لمهارات صياغة الأهداف التعليمية وبناء وتصحيح المفردات وتحليل البيانات المستمدة من تطبيق الاختبار، أما تأثير المعالجة على المهارات فى تصميم خطة الاختبار فقد كان متوسطاً (١٣ ٪).

٣ - وللتحقق مما إذا كان استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن فى تمكين الطلاب المعلمين من مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، تؤدى - أيضاً - إلى احتفاظ هؤلاء الطلاب بالمهارات التى أتقنوها، تمت المقارنة بين النسبة المئوية للطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإتقان عقب الانتهاء من تعليم المهارات والإجراءات التصحيحية مباشرة (جدول٣)، والنسبة المئوية للطلاب المعلمين الذين ظلوا محتفظين بهذا الإتقان بعد ثلاثة شهور من وصولهم إلى محك الإتقان. وقد أشارت نتائج المقارنة (جدول ٦) إلى تناقص جوهرى لنسبة الطلاب المعلمين الذين ظلوا محتفظين بمستوى إتقان المهارات الأربع (قيم Z هى ٤,٩ ، ٥,١ ، ٤,١ ، ٣,٨ للمهارات الأربع على التوالى، وهى جميعاً دالة عند مستوى ٠,٠١ شك للطرف الواحد). ومن ثم فلم يتحقق صدق الفرض البحثى الثالث، الخاص بفعالية استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن فى احتفاظ الطلاب المعلمين بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية التى تمكنوا منها.

جدول (٦) الفروق بين النسب المئوية للطلاب المعلمين الذين أتقنوا مهارات التدريس بعد تلقى إجراءات التعلم حتى التمكن، ونسبة من ظلوا محتفظين بالإتقان بعد ٣ شهور

م	عدد المتقنين / المهارات التدريسية	عقب التعلم		بعد ٣ شهور		Z*
		ن	٪	ن	٪	
١	صياغة الأهداف التعليمية	٤٦	٨٥	٢٥	٤٦	-٤,٩
٢	تصميم خطة الاختبار	٤٨	٨٩	٢٣	٤٣	-٥,١
٣	بناء وتصحيح المفردات	٤٤	٨١	٢٧	٥٠	-٤,١
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٤٩	٩١	٣٥	٦٥	-٣,٨

(*) جميع قيم Z دالة عند مستوى أكثر من ٠,٠١

مناقشة النتائج:

تتسق نتائج الدراسة الحالية مع معظم بحوث التعلم حتى التمكن ؛ فقد أمكن فى هذه التجربة الميدانية الوصول بأكثر من ٨٠٪ من الطلاب المعلمين إلى مستوى الإتقان فى أربع من المهارات التدريسية الأساسية المتصلة بدور المعلم فى تقويم تحصيل التلاميذ، وهى مهارات بناء الاختبارات التحصيلية. وقد حقق الطلاب المعلمون نسبة تتراوح ما بين ٨٠٪ - ٩٥٪ من الأهداف التعليمية لتدريس المهارات الأربع موضوع الدراسة، كما تعكسها نواتج التعلم المحققة فى كل مهارة (جدول٤).

وتقدم نتائج الدراسة الحالية دليلين على فعالية إجراءات التعلم حتى التمكن - بوجه عام - فى الوصول بالطلاب المعلمين إلى مستوى إتقان مهارات بناء الاختبارات التحصيلية: الأول مستمد من وصول ٨٠٪ فأكثر من الطلاب المعلمين إلى مستوى إتقان المهارات الأربع موضوع الدراسة ، بعد تلقى إجراءات التمكن والتعليم العلاجى (جدول ٣ ، ٤). ويعتمد الدليل الثانى على ما كشفت عنه النتائج من تفوق دال لمجموعة التمكن على مجموعة اللاتمكن فى الأداء على الاختبارات المحكية المرجع، المستخدمة لتقدير مدى إتقان الطلاب المعلمين لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية (جدول ٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أمور منها: الاختلاف فى محتوى المقرر التجريبى عن المقرر المعتاد الذى درسته مجموعة اللاتمكن؛ فالوحدة الأولى فى المقرر التجريبى (الأهداف التربوية) تشكل ١٠ ٪ من المحتوى ولا يقابلها شئ فى المقرر المعتاد. والوحدة الثانية (تصميم خطة الاختبار) تشكل ١٦ ٪ من المقرر التجريبى، فى مقابل ١٢ ٪ من المقرر المعتاد. وتشكل الوحدة الثالثة (أنواع الأسئلة) ٢٧ ٪ من المقرر التجريبى ، يقابلها ٢١ ٪ فقط من المقرر المعتاد. أما الوحدة الرابعة (تحليل البيانات المستمدة من الاختبار) فى المقرر التجريبى فهى تشكل ٤٧ ٪ من المحتوى، فى حين أن هذا الموضوع لا يشكل سوى ١٨ ٪ فقط من المقرر المعتاد. وهكذا تشكل الموضوعات المتصلة بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية ٥١ ٪ فقط من محتوى المقرر المعتاد.

ويرجع تفوق مجموعة التمكن أيضاً إلى أنها تعلمت بإجراءات التمكن، وأتيح للطلاب المعلمين الذين لم يصلوا إلى محك الإتقان بعد التعليم الأولى للمهارات وقت إضافى للتعلم العلاجى، يزيد بمقدار ٤٢٪ عن الوقت الذى أتيح لتعليم مجموعة اللاتمكن محتوى المقرر المعتاد. يضاف إلى هذا الفروق بين مجموعتى التمكن واللاتمكن فى الخبرة التدريسية لمن قام بالتدريس، والأسلوب المستخدم فى تقويم نتائج التعلم (جماعى المرجع فى مجموعة اللاتمكن فى مقابل التقويم محكى المرجع ذى القيمة التشخيصية فى مجموعة التمكن).

وقد استهدفت الدراسة الحالية اختبار فعالية استراتيجية التعلم حتى التمكن - بوجه عام - فى الوصول بالطلاب المعلمين إلى درجة التمكن من مهارات تدريسية معينة، ومن ثم فلم يتح للباحث اختبار مدى صحة المتغيرات الرئيسية لإستراتيجية التمكن التى بلورها كارول و بلوم وآخرون من منظرى هذه الاستراتيجية؛ مثل أسلوب Style ونوعية Quality التدريس، ومدى ملاءمته لخصال المتعلم وأسلوبه المفضل فى التعلم Learning Style ، والمثابرة كما تنعكس فى الوقت الذى يرغب المتعلم فى قضائه منهمكاً فى التعلم، واتجاهاته نحو التعلم. ونظراً لأن الوقت المسموح به للتعلم هو مفتاح التمكن - كما ذهب كارول - فقد يكون هو العامل الرئيسى فى تفسير فعالية إجراءات التمكن التى تلقتها المجموعة التجريبية. وقد افترض كارول أن معظم إن لم يكن كل الطلاب يمكن أن يصلوا إلى مستوى التمكن إذا ما سمح بالوقت الكافى لحدوث التعلم. ويعتقد بلوم أن الوقت اللازم للتعلم Time to learn يمكن تعديله ليناسب الفروق الفردية بين المتعلمين فى الاستعداد للتعلم (جويس وويل Joyce & Weil ١٩٨٠، ص٤٤٧).

ويمكن تفسير الزيادة الدالة إحصائياً فى نسبة الطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإتقان فى المهارات الثلاث الأولى بعد تنفيذ إجراءات التعليم العلاجى (جدول٣)، بمقدار الزيادة فى الوقت (٤٢٪) الذى أتيح لمن لم يحققوا الإتقان بعد التعليم الأولى. ورغم أن الزيادة فى نسبة المتقنين الراجعة إلى الوقت الإضافى المستغرق فى الإجراءات التصحيحية ، كانت دالة إحصائياً (Z = ٢,٨ ، ٢,٩ ، ٣,٠٤ فى المهارات الثلاث الأولى على التوالى)؛ إلا أن دلالتها العملية مشكوك فيها: فإن حجم تأثير هذا الوقت الإضافى على نسبة الزيادة فيمن وصلوا إلى التمكن ضئيل جداً، كما يتضح من حساب مربع إيتا لقيم Z الدالة، ومنها يتضح أن هذه الزيادة لا تفسر سوى ٠,٨٧ ، ٠,٨٨ ، ٠,١٠١ من التباين الكلى للزيادة(*)، وهى تأثيرات ضعيفة للغاية طبقاً للقاعدة التى اقترحها Cohen, 1977 (أبو حطب وصادق، ١٩٩٣). ويتسق هذا مع ما أشار إليه كارول من أن مقدار الوقت الذى يحتاج إليه التلميذ لتعلم مهمة معينة ، يعكس تفاعلاً بين عدة متغيرات (كالاستعداد ، والقدرة على فهم التدريس، والمثابرة، والوقت المتاح للتعلم ، نوعية التدريس)، وهى متغيرات لم يتم اختبارها على نحو كاف فى الدراسة الحالية.

ومع ذلك فإن نتائج الدراسة الحالية تؤيد أن التعلم من أجل التمكن فى متناول جميع المتعلمين، إذا ما كان فى مقدورنا مساعدة كل متعلم بتوفير الوقت الذى يحتاجه للتعلم وفق استعداده، أى إذا ما سمح لهم بالتعلم بالسرعة التى تناسبهم. وفى الدراسة الحالية كان معدل مجموعة التمكن كما يلى:

(*) استخدمت المعادلة $\eta^2 = \frac{Z^2}{Z^2 + (ن_1 + ن_2 - 2)}$

(الشربينى ١٩٩٥، ص ١٦٠).

نسبة من أتقنوا:	مهارة (١)	مهارة (٢)	مهارة (٣)	مهارة (٤)
بعد التعلم الأولى:	٧٠٪	٧٦٪	٦٥٪	٨٣٪
بعد التعليم العلاجى:	١٥٪	١٣٪	١٦٪	٨٪
لم يتقنوا بعد نهاية التعلم:	١٥٪	١١٪	١٩٪	٩٪

ومع ذلك فلم تصل الفروق بين المتعلمين إلى نقطة التلاشى Vanišhing point ، كما ذهب بعض الغلاة من مؤيدى استراتيجية التمكن ؛ فهناك نسب من الطلاب المعلمين لم تمكنهم قدراتهم من الوصول إلى مستوى الإتقان المحدد ، كما تشير البيانات السابقة.

وقد ذهب بعض الباحثين (آرلين وويبستر ١٩٨٣) إلى أن الاختبار الحاسم لنظرية التعلم حتى التمكن يرتبط بالوقت اللازم للتعلم. وقد كان هذا المتغير مثار جدل بين أصحاب نظرية التمكن ومنتقديه ، وهو أمر يفرض ضرورة إجراء دراسات حول تأثير التفاعل بين المتغيرات المرتبطة بالوقت على تمكن الطلاب من موضوعات التعلم. والخلاصة أن التمكن نموذج للإسراع، يكون التعلم فيه دالة للوقت والقدرة مع تساوى المتغيرات الأخرى.

وقد كشف تحليل بيانات الفرض الثالث عن عدم فعالية إجراءات التمكن فى احتفاظ الطلاب المعلمين بمستوى الإتقان الذى حققوه للمهارات التدريسية موضوع البحث ، بعد ثلاثة شهور من الوصول إلى هذا الإتقان. ولم يكن النقص فى نسبة الطلاب المعلمين الذين ظلوا محتفظين بمستوى الإتقان دالاً إحصائياً فقط (جدول ٦)، ولكن كان له أيضاً دلالة عملية ، يعكسها حجم كبير لتأثير الزمن على الاحتفاظ ؛ حيث فسر هذا المتغير نسباً تراوحت من ٢٥ ٪ ، ٢٣ ٪ ، ٢٠ ٪ ، ١٥ ٪ من التباين الكلى لنسيان المهارات التدريسية الأربع على التوالى. (وهى قيم η_2 فى المناظرة لقيم Z الدالة فى جدول ٦). ورغم أن هذه النتيجة مخالفة لما توصلت إليه عدد من الدراسات التى فحصت آثار التعلم حتى التمكن على الاحتفاظ retention وبقاء أثر التعلم (مثل: عبد الحميد ١٩٨٨ ، آرلين وويبستر ١٩٨٣ وسبعة وعشرين دراسة أخرى ذكرها هو الباحثان)، إلا أنه يمكن إرجاع هذا النسيان إلى عوامل تتصل بعادات الدراسة السائدة بين طلاب الجامعة من حيث قصور فى إدراكهم لأهمية ما يتعلمونه فى نجاحهم فى العمل التدريسى بعد التخرج، واهتمامهم أساساً باجتياز الاختبارات النهائية فى المقررات الدراسية فحسب، ثم الانصراف إلى المقررات الأخرى للوصول إلى نفس النتيجة، إلى جانب طبيعة الاختبارات الجامعية التى تركز على الحفظ فقط ، مما يجعل محتوى المقررات الدراسية أكثر عرضة للنسيان بعد أداء الاختبارات.

ويرى الباحث أن قصور الممارسة يفسر قدراً كبيراً من عدم الاحتفاظ بمستوى الإتقان المتعلم: فالتدريس الجامعى فى معظم الجامعات العربية يغلب عليه الطابع النظرى، ويعانى قصوراً فى الاهتمام بالجانب التطبيقى لموضوعات التعلم. كما أن الطلاب المعلمين فى المجموعة التجريبية لم تتح لهم فرصة ممارسة المهارات التدريسية التى أتقنوها؛ لأن مجال هذه الممارسة يكون خلال فترة التدريب الميدانى على التدريس الفعلى فى المدارس، وهذا يتم فى المستوى الدراسى الثامن (الفصل الدراسى الأخير فى الدراسة الجامعية)، أى بعد خمسة فصول دراسية (١٥ شهراً) من إتقانهم هذه المهارات (المستوى الدراسى الثالث)، مما يتيح الفرصة لنسيان هذه المهارات، وهو أمر قد يعالجه تغيير توقيت تدريس مقررات الإعداد التربوى، بحيث تكون سابقة مباشرة لفترة التدريب الميدانى على التدريس ، حتى تكون ممارسة المهارات المتعلمة ممارسة

فورية الأمر الذى يعزز مستوى اتقان الطلاب لهذه المهارات.

ويعتبر التعلم القائم على التمكن الذى يبدأ بالصياغة الإجرائية لأهداف المقررات الدراسية ، أحد تطبيقات القياس محكى المرجع (CRM) . وقد استخدمنا فى تقويم نتائج هذا النوع من التعلم ، الذى تلقته المجموعة التجريبية فى الدراسة الحالية ، إختبارات محكية المرجع (اختبارات تمكن astery Tests M) ، مما أتاحللباحث فرصة تقويم أداء الطلاب المعلمين أثناء سير عملية تعليمهم مهارات التدريس ، ورصد مواطن الضعف لدى البعض لتكون أساساً للإجراءات التصحيحية أو التعليم العلاجى. ويلاحظ أن الغالبية العظمى من النظم التعليمية تقدر الطلاب وفق مفاهيم المنحنى الاعتدال: فالمعلمون يدرسون المقررات متوقعين أن نسبة قليلة من الطلاب سوف يتمكنون من تعلم ما يقومون بتدريسه ، ولكن فى استراتيجية التعلم من أجل التمكن، والتقويم محكى المرجع لنتائجها ، ينظر إلى التعلم باعتباره نشاطاً موجهاً يستهدف تمكين الطلاب من تعلم ما يقوم المعلمون بتدريسه. فإذا كان هذا التدريس فعالاً وليس عشوائياً فإن توزيع مستويات التحصيل سوف لا يتخذ شكل المنحنى الاعتدالى ، بل إن اقتراب هذا التوزيع من الاعتدالية ، يعد مؤشراً على عدم فعالية إستراتيجية التعليم المستخدمة.

ونظراً لأن إجراءات التمكن التى إتبعت فى تدريس المهارات موضوع الدراسة ، منظمة وموجهة نحو تمكين الطلاب المعلمين من هذه المهارات ، فإنها لم تخضع لقوانين المصادفة والعشوائية ، التى تؤدى إلى الاعتدالية فى التوزيع، ومن ثم فإن توزيع نتائج التعليم حتى التمكن الذى تم فى هذه الدراسة لم يكن اعتدالياً (جدول ٣، ٤) . وقد أشار بعض الباحثين (أبو حطب وصادق ١٩٩١) إلى أننا قد نصف جهودنا التربوية بالفشل إذا ما اقترب توزيع الفروق الفردية فى التحصيل من نموذج المنحنى الاعتدالى (ص٢٩١) . وهكذا فإن نتائج الدراسة الحالية - وغيرها من نتائج بحوث التمكن - تؤكد فساد فكرة التوزيع الاعتدالى لنتائج التعلم، التى تقوم عليها أساليب القياس جماعى المرجع (NRM) المستخدمة فى الغالبية العظمى من المؤسسات التعليمية العربية.

خلاصة وتعقيب:

* ضرورة أن تتضمن خطط تحسين وتطوير العملية التعليمية استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن، وما يرتبط بها من القياس محكى المرجع فى تدريس المقررات الدراسية وتقويم نتائجها ، وهو أمر يفرض الاهتمام بالتحديد الإجرائى الدقيق لأهداف تدريس المقررات الدراسية، وخاصة مقررات الإعداد التربوى للطلاب المعلمين فى كليات التربية. ومن المفيد فى هذا المجال استخدام استراتيجية التمكن فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال فى مقرر مستقل يخصص لهذا الغرض.

* من المناسب تصميم برامج إعداد المعلمين فى الجامعات العربية على أساس الكفايات ؛ فقد توافرت أدلة على أهمية هذا المنحنى فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال.

المراجع العربية

١ - أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، ١٩٩٣، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- بلوم، بنجامين س، ج هاستنجس، ج. مادوس: تقييم تعلم الطالب التجميعى والتكوينى. ترجمة محمد أمين المفتى وآخرون، الرياض، ١٩٨٣، دار ماكجروهيل مع دار المريخ.

٣- البسيونى ، محمد سويلم: تقويم بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بالكليات المتوسطة بسلطنة عمان، ١٩٩١. بحث مقدم إلى المؤتمر الثامن، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤- الجلال،عبد العزيز: المعلم العربى: مستوى الإعداد ومنزلة المهنة، عرض للواقع والمأمول. بحث مقدم إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربى، الدوحة ـ قطر، ٧-٩ يناير ١٩٨٤.

٥- الخطيب، أحمد: التعليم الجامعى فى الوطن العربى: التحديات والبدائل المستقبلية. مجلة كلية التربية، ١٩٩١، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد٦، ص ص ٢٠١-٢٣٢.

٦- الدسوقى ، محمد عبد العزيز: بناء اختبار مرجع لميزان فى مادة الهندسة الفراغية لطلاب الصف الثانى الثانوى العلمى، ١٩٨٥، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٧- الشربينى، زكريا: الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، ١٩٩٥، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- الصانع ، محمد عبد الله وآخرون: تقويم البرامج التربوية فى الوطن العربى، الرياض، ١٩٨١. مكتب التربية العربى لدول الخليج، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية.

٩- الكندرى، عبد الله: تقويم كفايات معلمى اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية: دراسة حالة ـ المجلة التربوية، مجلس النشر العلمى بجامعة الكويت، ١٩٩٤ العدد٣٣، ص ص ١١٧-١٤٥.

١٠- المركز القومى للبحوث التربوية: إعداد المعلم وتأهيله. القاهرة، ١٩٨٧ المؤتمر القومى لتطوير التعليم.

١١- الهذلى، عبد الله محسن: مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمى المواد الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة التربوية، ١٩٩٥، مجلس النشر العلمى بجامعة الكويت، العدد٣٥، مجلد ٩، ص ص ١٤٥-١٧٣.

١٢- عبد الحميد ، جابر عبد الرازق ، طاهر: أسلوب النظم بين التعليم والتعلم. القاهرة، ١٩٧٨، دراسة النهضة العربية.

١٣- عبد الحميد ، محمد جمال الدين: أثر استخدام اجراءات «التعلم حتى التمكن» على تمكين الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية. حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٩٨٨، السنة السادسة، العدد السادس، ص ص ٢٩٥-٣٢٩.

١٤- عبد السلام، نادية محمد: بناء اختبار هدفى المرجع وجماعى المرجع: دراسة مقارنة بين النموذجين. بحث إلى المؤتمر الثانى لعلم النفس (٢٦-٢٨ أبريل ١٩٨٦)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ومنشور فى: الكتاب السنوى فى علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ص ٥٥٧-٥٨٣.

١٥- ــــــــــــــ: ثلاثة محكات رئيسية لتحديد مستوى الاتقان فى الاختبارات محكية المرجع: دراسة امبيريقية. ١٩٩٢، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثالث، ص ص ٨٨ ـ ١٠٦.

١٦- علام، صلاح الدين محمود: دليل الاختبار التشخيصى المرجعى الميزان لقياس إتقان المعلمين للمهارات الأساسية فى بناء الاختبارات المدرسية. القاهرة، ١٩٨٢، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧- ــــــــــــــ: دراسة مقارنة لبعض طرق تحديد مستويات الأداء فى اختبار مرجعى المحك. المجلة المصرية للدراسات النفسية ١٩٩١، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد الأول، ص ص ٧٧- ٩٦.

١٨- مراد وهبة (محرر): الإبداع والتعليم العام. القاهرة، ١٩٨٩، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. (مجموعة بحوث مقدمة إلى ندوة الإبداع والتعليم العام، ٩-١٢ إبريل ١٩٨٩).

١٩- موسى فؤاد محمد: فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين. رسالة الخليج العربى ١٩٩٧ ، العدد ٦٣ ، السنة ١٨ ، ص ص ١٥-٦٤.

٢٠- نشوان، يعقوب والشقوان ، عبد الرحمن: الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود ، ١٩٩٠، المجلد ٢ ، العلوم التربوية (١) ، ص ص ١٠١ ـ ١٢٥.

٢١- ياركندى، آسيا حامد: أثر تدريس مقرر التقويم التربوى فى تنمية بعض المفاهيم والأسس والمهارات التقويمية لدى طالبات الدبلوم العامة فى التربية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة. رسالة الخليج العربى ١٩٩٧ ، العدد ٦٣ ، السنة ١٨ ، ص ص ٩٩-١٥٤.

المراجع الأجنبية

22. **Arlin, Marshall & Webster, Janet:** Time costs of mastery learning. J. of Educational psychology, 1983' vol.76, No.2, 187-195.

23. **Baker, Otis & Others:** The Missori comprehensive statewide project for improving student achievement. Missori 1989 Mastery and Achievement tests, Missori, US., Report No. 141.

24. **Blackmore, C.:** The effects of mastery learning on the acquisition of psychomotor skills. Diss. Abst., 1985, (A) 46, (3) p. 646.

25. **Block, J.H. ed.:** Mastery learning: Theory and practice. New York, 1971: Holt, Rinehart & Winston.

26.--------------------: Mastery learning in the classroom : an overview of recent research. In: J.H. Block (ed.), school, society and mastery learning. New York: 1974 Holt, Rinehart & Winston.

27. **Bloom, B.S.:** Mastery learning, In: James H. Block, ed., Mastery learning: Theory and practice, New York: 1971' Rinehart and Winston, pp. 47-63.

28. ----------------: Human characteristics and school learning. N.Y. 1976' Mc Graw Hill.

29. **Carroll, J.B.:** A model of school learning. Teachers College record, 1963, 64, pp. 123-133.

30. **Dickinson, Danald J. & O'Connell, D.:** Effects of quality and quantity of study on student grades. J. of Educational Research, 1990' vol.83 (4), 227-231.

31. **Forsyth, Robert A.:** Do NAEP scales yield valid criterion referenced interpretation? Educational Mesurement: Issues and Practice; 1991, vol.10 (3), pp.3-9.

32. **Fredric, Wayne C. & Walberg, Herbert J.:** Learning as a function of time. J. of Educational Research, 1980' vol.73, pp. 183-194.

33. **Joyce, Bruce & Weil, Marsha:** Models of Teaching. New- Jersy, 1980' Printic. Hall, Inc., Englewood Cliffs, New- Jersy.

34. **National Center for fair and open testing, Cambridge, MA:** Standardized tests and our children: a guide to testing reform. Fair Test, Cambridge, 1990.

35. Office of Research and Evaluation, Austin, Independent school districts, Austin 1992, Report on student achievement 1991-1992, Report No.141

الانتقائية العلاجية عديدة الطرز كتكنيك لاختزال بعض الاضطرابات الديثيمية

لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة

د. محمد درويش محمد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

مقدمة

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إذا كنا نحن البشر لدينا حاجة لنكون ذوى دلالة فى عالم الأخر- أى كائنات علاقاتية، فإن اضطرابات هذه العلاقة كما فى حالة الخجل Shyness أكثر الاضطرابات الديثيمية Dysthymia شيوعا فى مرحلة الطفولة المتأخرة (Lazarus, 1982) نظرا لأنها تمثل بداية مرحلة الوعى بالذات Self- Con- (Buss, 1986, p. 46) scious، ومن ثم بداية مرحلة تكوين الهوية Identity والتفرد والخصوصية على أرض الواقع (Erikson, 1959) إنما تعنى انسحاب طاقة الطفل النفسية، وظهور الكفوفات المختلفة لديه كأعراض عصابية (Ce-sarone, 1995) وخاصة فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية ومن ثم يصبح موجها من الخارج فى حشد منعزل نتيجة لخواء داخلى وتسطح، وخاصة بالنسبة إلى الاستطلاعية وسلوك الاستكشاف (Gretchen, 1989) واللذين يمكن أن يؤديا إلى تعلم جديد.

وإذا كان الخجل كبنية جشتالتية تنطوى على معنى ودلالة، ليس مجرد التبدى الجزئى لجنباته كما أبانت بذلك طرائقه العلاجية وحيدة الطراز Unimodal Eclecticism أو العازلة للسلوك (susan, etal., 1979 Karen, etal 1982 Doris, 1983) وإنما هو بالحرى سلسلة متناسقة من المظاهر، وفى كل مظهر جزئى تتبدى العلاقة بين هذه الجنبات كوحدة كلية فى اشتباك دائم بمواقف الحياة. وعليه وكمحاولة للإمساك بالوحدة فى تكثرها والإمساك بالتكثر فى وحدته، شرع الباحث فى إجراء دراسة ليتبين فيها مدى فعالية الانتقائية العلاجية عديدة الطرز Multimodel Eclecticism باعتبارها كلا واحدا Wholeness فى اختزال الإحساس المدرك بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، وخاصة أن البيئة المحلية تخلو من الناحية العلاجية لهذا التكنيك، علاوة على عدم بلوغ طرائقه العلاجية وحيدة الطراز إلى مستوى الدلالات. من هنا نبرز مشكلة الدراسة الحالية. وحيث أن أغلب الأعصبة تنشأ فى الطفولة، فإن هذه الدراسة تتيح للمتعاملين مع النشء من مدرسين وأحصائيين معطيات تمكنهم من وقاية هذه الأجيال الصاعدة مما قد يظهر عند اكتمال نموها من مشكلات أكثر رسوخا وأشد خطورة فى المستقبل.

الإطار النظرى :

وإذا كانت هذه الطرائق العلاجية وحيدة الطراز قد التقت عند التشريط Conditioning القائم على الكف بالنقيض Reciprocal Inhibition كمبدأ علاجى لإزالة مسالك الخجل التجنبية، فإن صيغته التفسيرية قد تباينت عند أصحاب الاتجاه القبلى Apriori الذين نادوا ببيولوجية الخجل (Kagan, etal., 1984) وعليه يصبح الطفل مهيئا سبقا للكف فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية، ومن ثم يعولون على البرامج الاسترخائية الفارقة Differential Relaxation لكف هذا الكف، ومن ثم إزالة هذه المسالك التجنبية (Paul, 1982) عنه عند أصحاب الاتجاه البعدى Apostoriori الذين نادوا باكتسابية الخجل كاستجابة تجنب خافضة للحافز تم اكتساب بعضها فى الأصل عند السلوكيين وأصحاب نظرية التعلم الاجتماعى نتيجة لمحاكاة Imitation الطفل للكبار (Zimbardo, 1977, P. 59) أو لقصور مهاراته الاجتماعية اللازمة لتواصله مع الآخرين (Crozier, 1990, P. 256) ومن ثم يعولون على برامج التدريب على المهارات الاجتماعية Social Skills بصفة عامة (Mitchell, etal., 1977) والتوكيدية Assertiveness بصفة خاصة لتدريب الطفل (Sally, etal., 1976) أو الوجوه البيئية الرئيسية التى يستقى منها سلوكه الاجتماعى (An, 1997) كحافز مفيد يعمل كمضاد لهذا التشريط التجنبى، وإن كان فى إنكار لأهمية التوسط المعرفى للسلوك، على الرغم من أن ذلك يعد من أكثر موضوعات البحث دلالة عند المعرفين.. إن سلوك ووجدان الفرد يكونان متحدين بشكل فسيح بالطريقة التى يبنى بها العالم (Lynne, etal., 1997). وفى هذا تعويل على الدور السلبى التى تلعبه المعارف فى الوجدانات والسلوكيات، ومن ثم يصبح تصحيح هذه المعارف السالبة والاتجاهات المحرفة تجاه ذات المرء عن طريق برامج البيان Demonstration بمثابة ميكانيزم العمل الرئيسى الذى يعتمد عليه أصحاب هذا الاتجاه المعرفى بشكل أو بآخر لرسم واختبار إساءة التأويلات النوعية والافتراضات المختلفة وظيفياً، ومن ثم لكف سلوكيات إحباط الذات لدى الخجول والتى تغذى إختلالاته (Glass, etal., 1986, p. 315).

وإذا كانت هذه العملية التشريطية الكفية لاتتحدد فعاليتها إلاّ بالرجوع إلى بقية محدداتها، وعليه فإن المطالبة باستخدام إئتلافاً منها يصبح مطلباً تطورياً يجيب اليوم على واقع هذه الطرائق العلاجية وحيدة الطراز أو العازلة للسلوك، ومن ثم على الاتجاهات الحديثة للعلاجات النفسية باعتبار الظاهرة النفسية وحدة كلية - أى جشتالط على الرغم من تعدد أبعادها (محمد درويش ١٩٩٧: ١٦) من هنا كان اتجاه الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

وباستقراء للدراسات العلاجية التى تناولت الخجل باعتباره وحدة كلية على الرغم من تعدد أبعاده، تبين من خلال القيام بأكثر من مسح علمى Computer Researh فى الثلاثين سنة الأخيرة انه لم يحظ بأية دراسة. ولذا فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر فى عرضها على بعض الدراسات وحيدة الطراز كمؤثرات ليس إلا، وخاصة تلك التى انصبت بالأهمية على مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث عينة البحث، ومنها:-

دراسة سوزان وأخر. Susan, etal (١٩٧٩) عن تدريب التوكيدية الجماعى للأطفال الخجولين، وذلك على عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائى (ن = ١١) تم اختيارها على أساس تقدير المعلم، والقرين ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وقد تلقى أفراد المجموعة التدريبية عشر جلسات تدريبية طبقت بطريقة جماعية، مدة كل جلسة أربعون دقيقة. وقد أوضحت النتائج حدوث انتكاس لطول فترة الكلام فى التأثيرات البينية وذلك خلال فترة المتابعة والتى استغرقت شهراً رغم تحسن ذلك بعد العلاج مباشرة.

دراسة كارن وآخر Karen, etal (١٩٨٢) عن تعديل السلوك المعرفى وعلاج المعلم المعلوماتى للأطفال الخجوليين. وذلك على عينة من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (ن = ١٠٩) وبعد تطبيق مقياس خوف الاتصال بالآخرين (MECA) جرى مجانسة العينة وتوزيعها عشوائيًا إلى مجموعة للعلاج المعرفى (ن = ٣٣) ومجموعة للعلاج المعلوماتى للمدرس (ن = ٣٧) وأخرى ضابطة (ن = ٣٩) ولقد خصصت لكل مجموعة تدريبية خمس جلسات تدريبية طبقت بطريقة جماعية مدة كل جلسة خمس وأربعون دقيقة بمعدل مرة كل أسبوع. وقد أوضحت النتائج فيما تعنينا أن أطفال المجموعة المعرفية يكشفون عن نقص بشكل دال فى المكون المعرفى دون الأتونومى وذلك على مقياس خوف الاتصال بالآخرى.

دراسة دروس Doris (١٩٨٣) عن تدريب الاسترخاء: نموذج لإدارة التوتر فى المدرسة وذلك على عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائى (٥٣٢) تم اختيارها على أساس التقرير الذاتى ومقياس للتوتر النفسى، وقد تلقى أفراد المجموعة التدريبية تدريبات استرخائية آلية بطريقة جماعية يومياً على مدار فصل دراسى لمدة خمس عشرة دقيقة. وقد أوضحت النتائج أنه على الرغم من حدوث انخفاض فى مظاهر التوتر الأوتونومية وارتفاعاً فى مفهوم الذات خلال فترة المتابعة والتى استغرقت أسبوعين، إلا إنه حدث انتكاس فى مهارات الحضور الإجماعى.

وهذا يعنى أن هذه الطرائق العلاجية وحيدة الطراز أو العازلة للسلوك على الرغم من أهميتها النوعية إلا أنها لاتكفى لتعديل الشخصية تعديلاً ذا أثر مستمر نظراً لأنها متعددة الجوانب، ومن ثم يجب أن يكون العلاج كذلك. ومهما يكن من أمر فإن هذه الدراسات كانت بمثابة نبراس اهتدى به الباحث فى دراسته الحالية تحديداً لها، ومضياً بها عبر خطواتها المتتابعة.

فروض الدراسة

وفى ضوء عدم وجود دراسات سابقه تناولت الخجل لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة باعتباره وحده كلية على الرغم من تعدد أبعاده، فقد تم اختبار الفرض الصفرى (Ho) وذلك على النحو التالى:

«الانتقائية العلاجية عديدة الطرز لاتؤدى إلى اختزال الإحساس المدرك بالخجل»

وقد اشتق من هذا الفرض العام الفرضان الفرعيان التاليان:

(أ) لاتوجد فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة التدريبية على الأدوات التشخيصية المستخدمة فى الدراسة فى كل من التطبيق القبلى والتطبيق البعدى.

(ب) لاتوجد فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة التدريبية على الأدوات التشخيصية المستخدمة فى الدراسة فى كل من التطبيق البعدى والتطبيق التبعى.

مصطلحات الدراسة

(١) الانتقائية العلاجية عديدة الطرز: Multimodal Eclecticism عبارة عن ائتلاف من مجموعة فنيات يستهدف باعتباره كلا واحدا اختزال مسالك الخجل التجنبية لدى العميل عن طريق تطبيق المبادئ السيكولوجية العامة ضمن سياق من التأثير الاجتماعى ، ويتألف بشكل أساسى فى الدراسة الحالية من:

(أ) التدريب الاسترخائى Relaxation Training لجاكبسون Jacobson لكف التنبيه الاتونومى الكدر لدى العميل والتى تغذى إختلالاته (Paul, 1982)

(ب) التدريب التوكيدى Assertive Training لفولبه Wolpe لكف إذعانية العميل فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية من غير أضرار بالذات والآخرين (Sally, etal., 1976)

(جـ) التدريب البيانى Demonstration Training لبيك Beck لكف طرائق التفكير الخاطئة لدى العميل واتجاهاته المحرفة تجاه ذاته (Glass, etal., 1986) .

(٢) الاضطرابات الديثيمية Dysthymia : نوع من الأعصبة النفسية ينتج عنها اضطراب عميق فى المزاج الراهن للمريض حيث يعمل جهازه الانفعالى بصورة خاطئة، وتتألف بشكل أساسى من الاستجابات التشريطية للجهاز العصبى من قبيل القلق والاكتئاب والقهور والأحوزة والفوبيات (ايزنك: فى حسام عزب ١٩٨١ : ٦٧) والتى سوف تقتصر الدراسة على تعريف الخجل منها حيث موضوع الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالى:-

* الخجل Shyness: باستقراء الدراسة للعديد من التعريفات المختلفة للخجل، أتضح أن بعضها ركز على المكون الاتونومى فى صورة تقلصات عضلية ومظاهر تبدين كالعرق، وجفاف الفم واحمرار الوجه (Zimbardo, 1977, Peter, 1984, p. 26) وبعضها الثانى ركز على المكون الحركى فى صورة عيوب فى الأداء عند ممارسة الظاهرة السلوكية مما يؤدى إلى الفشل فى ممارستها كالحرج والارتباك واللجلجة (Pilkomis, 1977, Briggs, 1988, Crozier, 1990,) وبعضها الأخر ركز على المكون المعرفى فى صورة تحريفات معرفية فى شكل إساءة تأويلات وتجريدات وتقييمات زائدة وتفكير ستقطب (Glass, etal., 1986 Lynne, etal., 1997,) وخاصة عند التواجد مع الغرباء أو معارف الصدفة أو فى مواقف التقويم.

وإذا كان كل سلوك إنسانى ينبغى أن ينظر إليه على انه نتاج لعدد من القوى النفسية - أى كمحصلة قوى، ومن ثم تصبح كل التعريفات السابقة تفتقر إلى شمولية التعريف. وعليه فالدراسة الحالية سوف تعرف الخجل على انه «حالة من الكف ناشئة داخل الطفل كمحصلة قوى تعمل على منع أو تعويق حفزاته الاجتماعية المعتادة من السلوك، ومن ثم تثبيت وتضخيم ردود فعله التجنبية الدفاعية، وخاصة عندما يكون موضع انتباه الآخرين، مما يحول بينه وبين المشاركة فى المواقف الاجتماعية بصورة مناسبة، ويتضمن الأشكال الآتية:

الكف الحركى Motoric Inhibition: كل تعويق يعانيه الطفل فى سلوكه نتيجة لمهارته السلوكية غير الفاعلة وخاصة عند وجوده أو توقع وجوده فى مواقف اجتماعية عادة ما تكون غير مألوفة فى أنشطتها أو فى أفرادها.

الكف الاتونومى Autonomic Inhibition: كل تعويق يعانيه الطفل فى سلوكه نتيجة لتنبيهاته الاتونومية الكدرة وخاصة عند وجوده أو توقع وجوده فى مواقف اجتماعية عادة ما تكون غير مألوفة فى أنشطتها أو فى أفرادها.

الكف المعرفى Cognitive Inhibition: كل تعويق يعانيه الطفل فى سلوكه نتيجة لتعبيراته المستدخلة وإيماءاته الذاتية السالبة وخاصة عند وجوده أو توقع وجوده فى مواقف اجتماعية عادة ما تكون غير مألوفة فى أنشطتها أو فى أفرادها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من عشرة أطفال من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (م= ١١,٤٢ ع= ٠,٠٤) تم الحصول عليها بطريقة عشوائية من الارباعى الأعلى لعينة إجمالية قوامها أربعين طفلا من مدارس التعليم العام بمدينة القاهرة «إدارة شرق القاهرة» فى العام الدراسى ٩٧ - ١٩٩٨م ممن حصلوا على اعلى التقديرات على أدوات الخجل التشخيصية والمستخدمة فى الدراسة الحالية.

وقد راعت الدراسة فى اختيارها آن تكون من الذكور دون الإناث حيث أوضح (Lazarus, 1982) فروق دالة فى الخجل لصالح ذكور هذه المرحلة تطلب سرعة التدخل السيكولوجى، نظرا للتوقعات الثقافية بين الجنسين فى السلوك والأدوار «فغالبا ما يحدد جنس الفرد باعتباره صفة هامة استجابة الآخرين نحوه» (Shaffer, 1989, p. 472) ومن نهاية هذه المرحلة دون سواها. حيث أوضح (Crozier, 1990) فروق دالة فى الخجل نتيجة لمتغير العمر لصالح ذكور هذه المرحلة الأكبر عمراً. ومن بيئة اجتماعية واحدة (مدرسة عمر مكرم المشتركة - عزبة النخل) حيث أوضح (Arden, etal., 1989) فروق دالة فى مهارات التواصل بين أطفال هذه المرحلة نتيجة لمتغير الإقامة. ومن غير المصابين بعاهات جسمية حيث أوضح (Frederick, etal., 1986) علاقة موجبة دالة بين هذا المتغير ومستوى الخجل لدى أطفال هذه المرحلة.

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة أربع أدوات تشخيصية من جانب المفحوص، والقرين، والمعلم لتقدير مستوى الخجل لدى أفراد عينة الدراسة، أشار إليها كثير من الباحثين فى هذا المجال، نظراً للطبيعة الموقفية للخجل، علاوة على الأداة التدخلية «البرنامج».

وقد اعتمدت الدراسة فى بنائها لهذه الأدوات على نتائج استبيان مفتوح عن أهم السمات التى تميز الطفل تم تطبيقه على خمسين معلما وأخصائيا نفسياً واجتماعياً من طلاب الدراسات العليا بجامعة القاهرة، عين شمس، حلوان، الأزهر الشريف، وعلى ما توصلت إليه أبحاث التراث من برامج (Susan, etal., 1979 Karen, etal., 1982, Doris, 1983) ومقاييس عربية وأجنبية من خصائص ومكونات مثل: مقياس الخجل (محمد سلامة وأخر ١٩٨١) مقياس الخجل (محمد محروس ١٩٩٣) مقياس الخجل الاجتماعى (السيد السمادونى ١٩٩٣) مقياس الخجل والقابلية الاجتماعية (Cheek & Buss 1981). مسح استانفورد للخجل Stanford Shyness survey (Zimbardo, 1977, pp 134 - 42) وفيما يلى عرض موجز لأهم معالمها السيكومترية.

أولا: الأداة التشخيصية:

(أ) من جانب المفحوص: وتم ذلك من خلال أداتين للتقرير الذاتى Self - report وهما مقياس لخجل الطفولة (أعداد الباحث) ومسح استانفورد للخجل (تعريب الباحث*) يتكونان فى صورتهما النهائية من ست عشرة، أربع وعشرون مفردة على الترتيب ثلاثية التقدير من اعلى الدرجات إلى اقلها بعد حساب خصائصهما السيكومترية على عينة مماثلة لعينة البحث الحالى (ن = ١٠٠) وذلك على النحو التالى:

١ - الصدق: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا المعامل علاوة على صدق المحكمين، وهما:

(أ) الصدق العاملى: حيث استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلينج

---

* بعد أن قام الباحث بترجمته ومراجعة بنوده (ن=٤٤) من منظوره الثقافى «بناء على هذه الخطوة تم استبعاد ثلاثة بنود أرقام ٢٤، ٢٥، ٣٣»، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى اللغة الإنجليزية وعلم النفس (ن=٢+٣) تم تطبيقه على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الحالى (ن=٢٠) بهدف جمع الملاحظات المختلفة عنه «بناء على هذه الخطوة وآراء السادة المحكمين والصدق العاملى تم إعادة صياغة بنوده (ن=٢٤) لتتناسب مع عينة الدراسة.

Hotling لتحليل مفردات الأداتين تحليلاً عاملياً (ن١ = ٢٠، ن٢ = ٣٠) كما أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفاريمكس Variamax لكايزر Kaiser باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

وقد أسفرت النتائج عن وجود خمسة عوامل للأداة الأولى «مقياس الخجل» الجذر الكامل لها يتراوح ما بين (٧,٤٠، ١,٠٩)، والنسبة الكلية للتباين ٧١٪ (جدول١) وسبعة عوامل للأداة الثانية «مسح استنافورد للخجل» الجذر الكامن لها يتراوح ما بين (١٢,٥٧، ١,٠٦) والنسبة الكلية للتباين ٧٣,٩ ٪ (جدول٢)

جدول رقم (١)

الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المتعامدة والمستخلصة من مقياس الخجل

العامل	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
الجذر الكامن	٧,٤٠	٢,٤٣	١,٨٧	١,٣٩	١,٠٩
نسبة التباين	٣٧,٠٠	١٢,٢٠	٩,٤٠	٧,٠٠	٥,٥٠

جدول رقم (٢)

الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المتعامدة والمستخلصة من مسح استنافورد للخجل

العامل	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الخامس
الجذر الكامن	١٢,٧٥	٢,٣٠	٢,٠٩	١,٥٨	١,٣٢	١,٢٤	١,٠٦
نسبة التباين	٤١,٩٠	٧,٧٠	٧,٠٠	٥,٣٠	٤,٤٠	٤,١٠	٣,٥٠

واستناداً إلى اعتبار تشبع المفردة بالعامل ٠,٤، ومحك جوهرية العامل ٤ تشبعات جوهرية، تم استخلاص ثلاثة عوامل قابلة للتفسير للأداة الأولى، وخمسة للثانية ويوضح جدول [٣، ٤] هذه العوامل والتسمية المقترحة لها وفقاً لمضمونها فى ضوء ما توصلت إليه أبحاث التراث ومقاييسة من أبعاد ومكونات.

جدول [٣ ـ أ] قيم تشبعات بنود مقياس الخجل بالعامل الأول

م	التشبع	الشيوع	البند
٣	٠,٥٥٦	٠,٧٣٨	«فى معرض القاهرة لكتب الأطفال طلب منك زميلك أن تذهب معه إلى قاعة الندوات للاستماع إلى موضوع القراءة للجميع». * هل تشعر بالحرج لوجودك مع غرباء لا تعرفهم؟
٥	٠,٦٨٩	٠,٥٢٤	«فى الفصل بدأ معلم المواد الاجتماعية يرسم خريطة مصر على السبورة، وفجأة شعرت بحاجتك إلى الخروج والذهاب إلى دورة المياه». * هل ترفع يديك، وتطلب من المعلم أن يسمح لك بذلك؟
٦	٠,٨٢٥	٠,٨٢٧	«اقترض منك زميلك فى المدرسة مبلغاً من المال على أن يرد لك هذا المبلغ بعد يومين، ومر أسبوع ولم يرد لك زميلك هذا المبلغ». * هل تذهب إليه وتطالبه برد ما اقترضه منك؟

تابع جدول ٣١ - أ] قيم تشعبات بنود مقياس الخجل بالعامل الأول

م	التشبع	الشيوع	البند
٧	٠,٨٣١	٠,٨١٦	«بدأت مدرستك فى تكوين فريق للتمثيل لتقديم مسرحية بمناسبة أعياد الطفولة، ووقع اختيار مخرج المسرحية عليك أنت وعلى مجموعة من التلميذات». * هل تشعر بحرج لوجودك مع أفراد من الجنس الآخر؟
٨	٠,٧٦٧	٠,٦٤٢	«فى حصة المحفوظات بعد دخول المفتش ووقوف زملائك تحية له طلب منك الوقوف أمامهم لإلقاء إحدى القصائد المقررة عليك هذا العام». *هل تلازمك اللجلجة فى مثل هذه المواقف ويصعب عليك ذلك؟
٩	٠,٨٠٤	٠,٧٢٦	«فازت مدرستك بالميدالية الذهبية فى مسابقة المكتبات على مستوى الجمهورية وطلب منك المعلم فى الفصل أن تقف أمام زملائك وتعبر عن فرحتك بهذه المناسبة». * هل يلازمك الارتباك فى مثل هذه المواقف ويصعب عليك ذلك؟
١٠	٠,٨٩٦	٠,٨٢٧	«ذهبت إلى مسرح العرائس وشاهدت الأطفال الجالسين من حولك يصفقون ويضحكون وسمعتهم يعلقون بتعليقات مرحة». * إذا خطر ببالك وأنت معهم تعليق مرح، هل تقوله؟
١١	٠,٥٩٦	٠,٥٦٩	«اشتركت فى رحلة مدرسية لمشاهدة أهرامات الجيزة، وهناك خطر ببالك أن تسأل المشرف على الرحلة كيف قام أجدادنا ببناء هذه الأهرامات؟ * هل ترفع يدك وتطلب من المعلم أن يجيب على سؤالك هذا؟

من الجدول السابق (٣ - ١) يتضح أن العامل الأول احتوى على ثمانية مواقف جميع تشبعاتها الجوهرية موجبة فسرت ٣٧٪ من التباين الكلى، ويدور محتواها حول معوقات الطفل الحركية من حرج وارتباك ولجلجة وخاصة فى تأثيراته البيئية المتبادلة لعلاقته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل الكف الحركى.

جدول [٣ - ب] قيم تشبعات بنود مقياس الخجل بالعامل الأول

م	التشبع	الشيوع	البند
١٣	٠,٦٥١	٠,٧١٣	«إذا طلب منك المشرف على الإذاعة المدرسية إلقاء تحية الصباح أمام تلاميذ المدرسة الواقفين فى طابور الصباح» * هل تشعر بجفاف فمك أكثر من المعتاد فى مثل هذه المواقف فلا يسعفك لسانك بالنداء والتحية».
١٤	٠,٧٣١	٠,٦٣١	«بعد ما طلب منك المعلم الإجابة عن بعض الأسئلة أخطأت فى الإجابة عن أول سؤال لذلك وبخك المعلم أمام زملائك فى الفصل». * هل تشعر بالعرق يغمرك أكثر من المعتاد فى مثل هذه المواقف؟
١٥	٠,٨٢١	٠,٧٢٤	فى حصة الحساب طلب منك المعلم أن تذهب إلى السبورة لتكتب حلاً للمسألة التى عجز زميلك عن حلها؟ * هل تشعر بارتعاش يدك وارتجاف قدميك أكثر من المعتاد فى مثل هذه المواقف؟
١٦	٠,٧٧٤	٠,٧٣٠	«فى صالون البيت كان والدك يجلس مع مجموعة من زملائه فى العمل وطلب منك أن تدخل وتسلم عليهم». * هل يلازمك إحمرار الوجه خجلاً فى مثل هذا الموقف؟

من الجدول السابق (٣ - ب) يتضح أن العامل الثانى احتوى على أربعة مواقف جميع تشعباتها الجوهرية، فسرت ١٢,٢ ٪ من التباين الكلى. ويدور محتواها حول معوقات الطفل الاتونومية من تنبيهات كدرة فى صورة تقلصات عضلية ومظاهر تبدين كالعرق وجفاف الفم واحمرار الوجه خجلا وخاصة فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية، لذا اقترح تسمية هذا العامل اللكف الاتونومى.

جدول [٣ ـ جـ] قيم تشبعات بنود مقياس الخجل بالعامل الثالث

م	التشبع	الشيوع	البند
١٢	٠,٥٠٠	٠,٧١٣	«اشتركت فى أحد المعسكرات الصيفية وهناك جلست تكتب خطاباً إلى صديق لك». * هل تقول له لا أجد فى المعسكر من أتحدث معه فى أسرارى ومشكلاتى؟
١٧	٠,٦٧٦	٠,٦٤٢	«فى الإجازة الصيفية ذهبت مع أسرتك لقضاء شهر على شاطئ البحر وهناك تعرفت على مجموعة من الأطفال فى مثل سنك، وذات يوم سمعتهم يتهامسون عنك فيما بينهم» * هل تهتم كثيراً بذلك، وتحاول معرفة ماذا يقولون عنك؟
١٨	٠,٨٥١	٠,٨٣٥	«فى يوم العيد خرجت مع أبناء الجيران الذين فى مثل سنك لركوب مترو الأنفاق والذهاب إلى الحديقة اليابانية فى حلوان». * هل تشعر وأنت معهم بأن ملابسك أقل من ملابس غيرك؟
١٩	٠,٧٩٩	٠,٧٤٧	«يدق جرس المدرسة بين كل حصة وأخرى وتخرج مع التلاميذ إلى فناء المدرسة استعداداً للحصة التالية». * هل تشعر وأنت معهم بأنهم يتجنبون الوقوف معك والتحدث إليك.

من الجدول السابق (٣ ـ جـ) يتضح أن العامل الثالث احتوى على أربعة مواقف جميع تشعباتها الجوهرية موجبة، فسرت ٩,٤٪ من التباين الكلى. ويدور محتواها حول معوقات الطفل المعرفية من شخصنه ـ أى استنتاج معنى شخصى من حدث طبيعى، وإيماءات ذاتية سالبة واستنتاجات استبدادية Arbuutrary، وخاصة فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل الكف المعرفى.

جدول [٤ ـ أ] قيم تشبعات بنود مسح استانفورد للخجل بالعامل الأول

م	التشبع	الشيوع	البند
١٠	٠,٤٥٨	٠,٦٣١	الاستجابات غير المسموعة وخاصة فى التأثيرات البينية
١١	٠,٨١٧	٠,٧٩٤	الصمت أثناء صحبة الآخرين
١٢	٠,٨٢٣	٠,٨٠٧	التجنب
١٣	٠,٧٦٤	٠,٨٧٣	الارتباك
١٤	٠,٧٣٠	٠,٨١٢	اللجلجلة
١٥	٠,٥٦٤	٠,٦٣٨	الحرج
١٧	٠,٤٩٦	٠,٧٢٥	نقص التواصل بالعين مع الآخرين

من الجدول السابق (٤ ـ أ) يتضح أن العامل الأول احتوى على سبع مفردات جميع تشبعاتها الجوهرية موجبة، فسرت ٤١,٩ ٪ من التباين الكلى. ويدور محتواها حول سلوكيات الطفل فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل ردود الخجل السلوكية.

جدول [٤ ـ ب] قيم تشعبات بنود مسح استنافورد للخجل بالعامل الثانى

م	التشبع	الشيوع	البند
٣	٠,٨١٤	٠,٧٤١	ما تقديرك لحجم الخجل الذى تشعر به؟
٤	٠,٨٢٨	٠,٧٧٦	إلى أى مدى تتكرر لديك هذه الخبرة وهى إحساسك بمشاعر الخجل؟
٥	٠,٨٢٧	٠,٧٨٥	بالمقارنة بأقرانك من نفس العمر والجنس والخلفية الاقتصادية والاجتماعية كيف تكون درجة خجلك؟
٦	٠,٧٣٣	٠,٧٤٦	هل الخجل يمثل مشكلة شخصية بالنسبة لك اليوم؟

من الجدول السابق [٤ ـ ب) يتضح آن العامل الثانى حتوى على اربع مفردات جميع اشبعاتها الجوهرية موجبة، فسرت ٧,٧ ٪ من التبادين الكلى، ويدور محتواها حول درجة معاناة الطفل من الخجل مقارنة بأقرانه من نفس العمر والجنس والخلفية الاقتصادية والاجتماعية، ولذا اقترح تسمية هذا العامل المعاناة الذاتية للخجل Self - Lebling .

جدول [٤ ـ جـ] قيم تشعبات بنود ومسح استنافورد للخجل بالعامل الثالث

م	التشبع	الشيوع	البند
٢	٠,٦٠٥	٠,٧٤٨	الذى يجعلنى خجولاً: المواقف الاجتماعية عموماً
٩	٠,٥٠٩	٠,٥٥٣	المواقف التى تضم أفراد من الجنس الآخر
١٦	٠,٦٥٤	٠,٧٠٨	المواقف التى أكون فيها فى مكانة أقل من الآخرين
٢٠	٠,٦٨٥	٠,٧٣٣	مواقف النقد والتقويم من جانب الآخرين
٢١	٠,٧٤٦	٠,٦٩٥	مواقف تأكيد الذات

من الجدول السابق (٤ ـ جـ) يتضح أن العامل الثالث احتوى على خمس مفردات جميع تشبعاتها الجوهرية موجبة، فسرت ٧,٠٠ ٪ من التباين الكلى ويدور محتواها حول منبئات الخجل الموقفية من مواقف وأشخاص وخاصة فى التأثيرات البينية المتبادلة. لذا اقترح تسمية هذا العامل العوامل الموقفية للخجل Situational Factors .

جدول [٤ ـ د] قيم تشبعات بنود مسح استنافورد للخجل بالعامل الرابع

م	التشبع	الشيوع	البـنـد
١٩	٠,٥٧١	٠,٧٠٩	أحمرار الوجه خجلاً
٢٤	٠,٥١٨	٠,٧٧٦	جفاف الفم
٢٦	٠,٨٣٤	٠,٧٩٤	ارتجاف وارتعاش
٢٧	٠,٦٨١	٠,٧١١	العرق

من الجدول السابق (٤ ـ د) يتضح أن العامل الرابع احتوى على أربع مفردات جميع تشبعاتها الجوهرية موجبة فسرت ٥,٣ ٪ من التباين الكلى، ويدور محتواها حول زملة أعراض تبديدية بدون أسباب عضوية وخاصة فى تأثيرات الطفل البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل ردود الخجل الفسيولوجية

جدول [٤ ـ هـ] قيم تشعبات بنود ومسح استنافورد للخجل بالعامل الخامس

م	التشبع	الشيوع	البـنـد
١٩	٠,٤٦٤	٠,٨٥١	الانشغال الزائد بالذات وبالانطباعات التى يكونها الآخرون
٢٤	٠,٧٣٧	٠,٩٠٣	مشاعر عدم الكفاية، وانخفاض تقدير الذات
٢٦	٠,٧٨٧	٠,٨٦٩	الخوف من التقويم السلبى
٢٧	٠,٥٧٦	٠,٦٧٨	الإيماءات الذاتية السالية

من الجدول السابق (٣ ـ هـ) يتضح أن العامل الخامس احتوى على أربع مفردات جميع تشبهاتها الجوهرية موجبة، فسرت ٤,٤ ٪ من التباين الكلى، ويدور محتواها حول أفكار ومشاعر الطفل فى تأثيراته البيئية المتبادلة. لذا اقترح تسمية هذا العمل ردود اللخجل المعرفية.

ب ـ الصدق التلازمى: وتم ذلك عن طزيق حساب معاملات الارتباط بين متوسط الدرجات على الآداتين (ن = ٣٠) وأدوات الخجل التشخيصية الأخرى المستخدمة فى الدراسة من جهة واختبارى الخوف (ثرنوديتور: تعريب عواطف بكر ١٩٨٠) وتقدير الذات للأطفال (فاروق عبد الفتاح وآخر ١٩٩١) من جهة أخرى لما أوضحه (Snyder, 1985, Croziier, 1981) من علاقة موجبة بين هذين المتغيرين ومستوى الخجل فكانت قيمة هذه المعاملات للأداتين تتراوح ما بين (٠,٨٨٠ـ ٠,٨٦٥) (٠,٨٨٠ـ ٠,٨٢٤) وجميعها معاملات مقبولة (جدول ٥)

جدول رقم (٥)

المصفوفة الارتباطية لأدوات الخجل التشخيصية لدى عينة التقنين

معاملات الارتباط / الأدوات	١	٢	٣	٤	٥	٦
(١) مقياس الخجل	—	٠,٨٨٠	٠,٧٨٤	٠,٨٦٩	٠,٨٤٧	٠,٨٦٥ـ
(٢) مسح استانفور للخجل			٠,٨٠٢	٠,٧٧٤	٠,٨١٨	٠,٨٢٤ـ
(٣) استمارة تقدير القرين			—	٠,٥٩٧	٠,٧٥٨	٠,٧٥٨ـ
(٤) استمارة تقدير المعلم				—	٠,٧٧٠	٠,٨٥٧ـ
(٥) اختبار الخوف للأطفال					—	٠,٨٥٣ـ
(٦) اختبار تقدير الذات للأطفال						—

(٢) الثبات: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا العامل وهما: إعادة الإجراء «بيرسون» بفاصل عشرين يوما، ومعامل الاتساق الداخلى The Coefficient Alpha (ن = ٣٠) فكان قيمة هذه المعاملات للأداتين تتراوح ما بين (٠,٩٦٣، ٠,٧٥٠)، (٠,٩٩٠، ٠,٨٨٥) لإعادة الإجراء (٠,٩٨١، ٠,٨٥٦)، (٠,٩٩٤، ٠,٩٣٩) لمعامل الاتساق الداخلى على الترتيب وجميعها معاملات مقبولة.

(ب) من جانب القرين: وتم ذلك من خلال استمارة تقدير لمكانة الطفل السوسيومترية Sociometric كمحصلة لديناميات رفضه من قرناء فصله المدرسى وذلك وفقا لأسلوب الأسماء أو الترشيح الذى قدمه مورينو Morreno (ميللر: فى أسامة أبو سريع ١٩٩٣: ١٥٦) «حيث طلب من أطفال فصل مدرسى مماثلاً لعينة البحث (ن-٤٠) أن يسميى كل واحد منهم وعلى انفراد عدداً من قرناء فصله المدرسى هذا العام [ثلاثة لتوحيد عدد الاختيارات] يود إلا يشاركهم فى أى من الأنشطة الآتية [اللعب - العمل - الذهاب - الجلوس جنبا إلى جنب فى حجرة الدراسة] ومرتبه حسب درجة عدم تفضيله لها وفقا لمقياس ثلاثى متدرج، بعد حساب خصائصها السيكومترية وذلك على النحو التالى:

(١) الصدق: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا العامل وهما:

(أ) الصدق البنائى: وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين مكونات الاستمارة من جهة والدرجة الكلية من جهة أخرى، فكانت قيمة هذه المعاملات للمكونات تتراوح ما بين (٠,٩٩٧، ٠,٩٨٩)، والدرجة الكلية (٠,٩٩٩، ٠,٩٩٥) على الترتيب وجميعها معاملات مقبولة [جدول ٦]

جدول رقم (٦)
معاملات الارتباط البينية لاستمارة تقدير القرين

الأدوات / معاملات الارتباط	١	٢	٣	٤	٥
العب مع	–	٠,٩٩٠	٠,٩٨٩	٠,٩٩٢	٠,٩٩٥
أعمل مع		–	٠,٩٩١	٠,٩٩٥	٠,٩٩٧
اذهب مع			–	٠,٩٩٧	٠,٩٩٧
اجلس جنباً إلى جنب مع				–	٠,٩٩٩
الدرجة الكلية					–

(ب) الصدق التلازمى: وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين متوسط الدرجات على الأداة (ن = ٤٠) وأدوات الخجل الشخصية الأخرى المستخدمة فى الدراسة من جهة واختيارى الخوف (ثونوديتور: تعريب عواطف بكر ١٩٨٠) وتقدير الذات للأطفال (فاروق عبد الفتاح وأخر ١٩٩١) من جهة أخرى، فكانت قيمة هذه المعاملات تتراوح ما بين (٠,٨٠٢ - ٠,٧٥٨) وجميعها معاملات مقبولة [جدول ٥].

(٢) الثبات: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا المعامل، وهما: إعادة الإجراء «بيرسون» بفاصل عشرون يومًا، ومعامل الاتساق الداخلى (ن = ٤٠) فكانت قيمة هذه المعاملات تتراوح ما بين (٠,٩٩٩، ٠,٩٩٨) لإعادة الإجراء (٠,٩٩٩٩، ٠,٩٩٩٣) لمعامل الاتساق الداخلى وجميعها معاملات مقبولة.

(جـ) من جانب المعلم: وتم ذلك من خلال استمارة تقدير لسلوك الطفل مكونة فى صورتها النهائية من أربع عشرة مفردة ثلاثية التقدير بعد حساب خصائصها السيكومزية (ن=١٠٠) وذلك على النحو التالى:

(١) الصدق: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا المعامل وهما:

(أ) الصدق العاملى: حيث استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلنج Ho-tling لتحلل مفردوات الأداة تحليلا عاملياً (ن=٣٠)، كما أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفارايمكس Va-riamax لكايزر Kaiser باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وقد أسفرت النتائج عن وجود أحد عشراً عاملاً، الجذر الكامن لها يتراوح ما بين (٤,٢٧، ١,٠٦) والنسبة الكلية للتباين ٦٧,٢٪ [جدول٧].

جدول رقم (٧)

الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المتعامدة والمستخلصة من استمارة تقدير المعلم

العامل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
الجذر الكامن	٤,٢٧	٢,٤٦	٢,٠٨	١,٨٨	١,٦٥	١,٦٠	١,٣٩	١,٣٩	١,٢٥	١,١٠	١,٠٦
نسبة التباين	١٤,٢	٨,٢	٦,٩	٦,٣	٥,٥	٥,٤	٤,٧	٤,٥	٤,٢	٣,٧	٣,٥

واستناداً إلى اعتبار تشبع المفردة بالعامل ٠,٤ ومحك جوهرية العامل ٤ تشبعاتجوهرية، تم استخلاص ثلاثة عوامل قابلة للتفسير.

ويوضح جدول [٨] هذه العوامل والتسمية المقترحة لها وفقاً لمضرنها فى ضوء ما توصلت إليه إبحاث التراث ومقاييسهب من أبعاد ومكونات

جدول [٨ - أ]

قيم تشعبات بنود أداة تقدير المعلم بالعامل الأول

م	التشبع	الشيوع	البند
١٣	٠,٦٤٨	٠,٧٨٣	الانتباه الانتقائى
١٤	٠,٥٦٠	٠,٧٤٩	المبالغة: «مبالغة الأهمية للحدث»
١٥	٠,٦٨٠	٠,٨٢٦	التعميم الزائد
١٦	٠,٨٥٢	٠,٧٧٥	الشخصية: «استنتاج معنى شخصى من حدث طبيعى»
١٨	٨٢١٠	٠,٧٥٨	الاستدلال الاستبدادى «التحكمى»

من الجدول السابق (٨ - أ) يتضح أن العامل الأول احتوى على خمس مفردات، جميع تشعباتها الجوهرية موجبة، فسرت ١٤,٢ ٪ من التباين الكلى، ويدور محتواها حوول تفكيرات الطفل الأتوماتيكية المقلوبة والتى تسمى بفكرة عديمة الفكرة وتعبيراته المستدخلة Internalized Statemments وخاصة فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتمناعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل: النواتج المعرفية للخجل.

جدول [٨ ـ ب] قيم تشعبات بنود أداة تقدير المعلم بالعامل الثانى

م	التشبع	الشيوع	البند
١٩	٠,٥٤١	٠,٦٦١	ارتجاف وارتعاش
٢٠	٠,٦٩٦	٠,٦٥٣	العرق
٢١	٠,٧٦٢	٠,٧٧٦	احمرار الوجه
٢٢	٠,٤٩٨	٠,٤٢٣	نوبات من الغصة «احتباس أو اختناق فى الحلق»
٢٤	٠,٦١٦	٠,٦٢٩	التوتر

من الجدول السابق (٨ ـ ب) يتضح أن العامل الثانى احتوى على خمس مفردات جميع تشعباتها الجوهرية موجبة ٨,٢٪ من التباين الكلى، ويدور محتواها حول زملة أعراض تبدينية وخاصة فى تأثيرات الطفال البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل: النواتج الأتونومية للخجل.

جدول [٨ ـ جـ] قيم تشعبات بنود أداة تقدير المعلم بالعامل الثالث

م	التشبع	الشيوع	البند
٨	٠,٣٨٨	٠,٦٩٥	الخوف من أى شخص يكون اتجاه رئاسياً
٢٦	٠,٦٢٣	٠,٥٥٨	أقل اجتماعياً وتعبيراً عن غضبه واستيائه
٢٨	٠,٦٥٩	٠,٦٣٣	صعوبة بدأ أو متابعة الحديث مع الآخرين بشكل مريح
٣٠	٠,٧٦١	٠,٦٥٧	اتساع الحيز الشخصى بينه وبين الآخرين وخاصة أفراد الجنس الآخر

من الجدول السابق (٨ ـ جـ) يتضح أن العامل الثالث احتوى على أربع مفردات جميع تشبعاتها الجوهرية موجبة، فسرت ٦,٩٪ من التباين الكلى ويدور محتواها حول سلوكيات الطفل وخاصة فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل النواتج السلوكية للخجل.

(ب) الصدق التلازمى. وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين متوسط الدرجات على الأداة (ن = ٣٠) وأدوات الخجل التشخيصية الأخرى والمستخدمة فى الدراسة من جهة، واختبارى الخوف (ثرنرديتور: تعريب عواطف بكر ١٩٨٠) وتقدير الذات للأطفال (فاروق عبد الفتاح وأخر ١٩٩١) من جهة أخرى، فكانت هذه المعاملات تتراوح ما بين (٠,٨٦٩، ـ ٠,٨٥٧) وجميعها معاملات مقبولة [جدول ٥]

(٢) الثبات: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا العامل، وهما: إعادة الإجراء «بيرسون» بفاصل عشرين يومًا، ومعامل الاتساق الداخلى (ن = ٣٠) فكانت قيمة هذه المعاملات تتراوح ما بين ٠,٩٨٨، ٠,٨٨٦) لإعادة الإجراء، (٠,٩٩٤، ٠,٩٢٧) لمعامل الاتساق الداخلى وجميعها معاملات مقبولة.

ثانيا: الأداة التدخلية «البرنامج التدريبي»

يهدف إلى تعديل مسالك الخجل التجنبية لدى أى افرد العينة التدريبية (ن = ١٠) من خلال التدريب على بعض المهارات الاسترخائية والتوكيدية والمعرفية، وذلك عن طريق بعض الإجراءات المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعى كالتعلم بالملاحظة أو المودلينج التشكيلى Modeling ولعب الدور Role - Play مع الاستخدام المنهجى للتعزيز الموجب Reinforcemment لكونه عاملا حاسما فى العمليات التدريبية.

وقد استغرق تنفيذ البرنامج ثمانى جلسات «خلاف جلسة التعارف» بواقع جلسة كل أسبوع، مدة كل جلسة حصة مدرسية. وقد عقدت الجلسات بطريقة جماعية فى بيئة الطفل المدرسية، طبقا للخطوات التالية:

(١) تقديم شرح توضيحى لأسس ومهارات البرنامج ليصبح العميل واعيا بهذه العملية الإجرائية المتضمنة عمليات متعددة.

(٢) التدريب التمهيدى بطريقة المودلينج التشكيلى Modeling وذلك من خلال قيام الباحث كنموذج وبشكل تتابعى ببيان عملى «بروفة سلوكية Behavior Rehearsal» أمام أفراد العينة التدريبية عن كيفية الاسترخاء الانتقائى المطرد لعضلات الجسم بدءاً بالذراعين والكتفين وانتهاء بالقدمين مروراً بمنطقة الصدر والبطن والفخذين، وذلك طبقاً لطريقة جاكسون Jacobson كاستجابة كفية مضادة لمثيرات الخجل الاتونومية، علاوة على بعض المواقف التوكيدية من حيث هى القدرة على التعبير على الآراء والدفاع عن الحقوق من غير أضرار بالذات وبالآخرين وذلك للتميز بينها وبين الاستجابات الأخرى العدوانية والإذعانية من جهة وكاستجابة كفية مضادة لها من جهة أخرى ولم يقتصر الأمر هنا بالطبع على التوكيدية اللفظية بل اشتمل وبنفس الدرجة من الأهمية على التوكيدية غير اللفظية «التعبيرية» كوضع الجسم وحركة اليدين والعينين وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت بحيث يأتى المضمون اللفظى فى لباسه التعبيرى الملائم لنوعية السياق الاجتماعى لأداء المطلب كل ذلك فى تكامل وعلى نحو متناغم مع البيان Demonstration كإجراء معرفى لتبصير العميل كيف أن معارفه المحرفة تكون ذات علاقة بمسالكه المختلفة وظيفياً «الخجل» ومن ثم تدريبه على الاختبار الامبريقى لأطره المرجعية المعرفية هذه واستبدالها بتأويلات معرفية أخرى واقعية – الوجهة أى تدريبية على أن يموضع الواقع كاستجابة كفية لتحريفاته المعرفية، وذلك من خلال تشكيلة من الاستراتيجيات المعرفية مثل إعادة تعريف التصور غير التوافقى الملء فى الموطن غير المثمر - أى فى Filling in the blank الثغرات المعلوماتية، التباعد Distancing وعدم التمركز Decentering، الاستنتاجات الصادقة Authenticating Conanusions.

(٣) لعب الدور Role-Play: وذلك من خلال قيام العميل بأداء نفس المطالب كما تعلمه من خلال المودلنج «قلب الأدوار Roles-Reversal» أمام أعضاء جماعته التدريبية مع قيام الباحث بتقديم المقترحات وما يقوم مقام التغذية الرجعية Feedback بالنسبة لسلوك العميل ليتيح المزيد من التحسن وتجنب الانتكاس.

(٤) الممارسة فى الاقع الحى In-Vivo: أى خارج جماعته التدريبية وفى غيبة الباحث كواجب منزلى مرحلى Graded Task Assignment وذلك بعد أن تتضح لدى العميل مهارات البرنامج فى تجسدها الصحيح ضمن سياقها الملائم لكى تصبح عادة سلوكية راسخة مع إعطائه التعليمات بالمراقبة الذاتية والتسجيل التفصيلى لتفكيراته الأتوماتيكية ومعارفه المختلفة وظيفيا أثناء ذلك بواسطة جداول أنشطة يومية والقيام بشكل منهجى ودائم بالتعزيز الذاتى، ويراجع ذلك مع بداية كل جلسة تالية.

وقد تم تقويم البرنامج من خلال مقارنة متوسط درجات أفراد العينة التدريبية بنفسها قبل وبعد العلاج مباشرة وبعده بشهر «كفترة متابعة» وذلك على أدوات الخجل التشخيصية والمستخدمة فى الدراسة، لتبين مدى فعالية البرنامج من جهة، ولمعرفة معدل التحسن والانتكاس من جهة أخرى وذلك باستخدام أسلوب القياس المتكرر لمتغير واحد One Way Repeated Measurement. (James, etal., pp. 43-47).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

جدول رقم (١٠)

التطبيق / الأداة	القبلى		البعدى		التتبعى	
	م	ع	م	ع	م	ع
(١) مقياس الخجل:						
(أ) الكف الحركى.	١٩,١٠	١,٥٢	١٥,٠٠	١,٩٤	١٤,٨٠	٢,١٠
(ب) الكف الأتونومى.	١٠,٣٠	١,٣٤	٨,١٠	١,٢٠	٨,١٠	١,٢٠
(جـ) الكف المعرفى.	٩,٤٠	١,٠٧	٦,٧٠	٠,٩٥	٦,٦٠	٠,٧٠
(د) د. ك.	٣٨,٨٠	٢,٦٢	٢٩,٨٠	٢,٨٦	٢٩,٥٠	٢,٧٢
(٢) مسح استنافورد للخجل:						
(أ) ردود الخجل السلوكية.	١٥,٨٠	٢,٧٠	١٣,٢٠	٢,٣٠	١٢,٤٠	٢,٥٥
(ب) المعاناة الذاتية للخجل.	٩,٨٠	١,٦٩	٧,٣٠	١,٦٤	٧,٣٠	١,٤٩
(جـ) العوامل الموقفية للخجل.	١٢,١٠	١,٦٠	٩,٠٠	١,٤٩	٩,٠٠	١,٠٥
(د) ردود الخجل الفسيولوجية.	٩,٢٠	١,٩٩	٧,٧٠	١,٤٩	٧,٤٠	١,٧١
(هـ) ردود الخجل المعرفية.	٩,٧٠	١,٠٦	٦,٩٠	٠,٩٩	٦,٦٠	١,١٧
(و) د.ك.	٥٦,٦٠	٥,١٣	٤٤,١٠	٦,٣٨	٤٢,٧٠	٦,٥٣
(٣) استمارة تقدير القرين :						
(أ) ألعب مع ...	٨٥,٠٠	٦,٤٦	٨٥,٥٠	٦,١١	٨٥,٣٠	٦,٢٧
(ب) أعمل مع ...	٨٦,٠٠	٣,٩٧	٨٦,١٠	٣,٨١	٨٦,١٠	٣,٨١
(جـ) أذهب مع ...	٨٥,٤٠	٣,٢٤	٨٥,٧٠	٢,٧٥	٨٥,٤٠	٢,٩٩
(د) اجلس جنباً إلى جنب مع ...	٨٣,٩٠	٤,٧٩	٨٤,٢٠	٤,٦١	٨٤,٣٠	٤,٥٢
(هـ) د. ك .	٣٤٠,٣٠	١٤,٤٨	٣٤١,٥٠	١٣,٩٠	٣٤١,١٠	١٣,٩٠
(٤) استمارة تقدير المعلم:						
(أ) النواتج المعرفية للخجل.	١١,٩٠	١,٣٧	٨,١٠	٢,٠٢	٧,٦٠	١,٩٦
(ب) النواتج الأتوتومية للخجل.	١٢,٠٠	٢,٠٠	٨,٢٠	١,٦٢	٧,٩٠	١,٧٩
(جـ) النواتج السلوكية للخجل.	٩,٧٠	١,٤٩	٦,٣٠	١,٤٢	٦,٣٠	١,٢٥
(د) د . ك	٣٣,٦٠	٣,٤١	٢٢,٦٠	٣,٧٥	٢١,٨٠	٣,٥٥

جدول رقم (١١)
دلالة الفروق بين مجموعات البحث التدريبية على مقياس الخجل باستخدام القياس المتكرر لمتغير واحد (ن = ١٠)

العامل	المصادر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكف الحركى	بين الأفراد	٦٦,٣٠٠	٩			
	القياسات	١١٧,٨٠٠	٢	٥٨,٩٠٠	٣٧,٥٩	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٢٨,٢٠٠	١٨	١,٥٦٧		
	المجموع	٢١٢,٣٠٠	٢٩			
الكف الأتونومى	بين الأفراد	٣٤,١٦٧	٩			
	القياسات	٣٢,٢٦٧	٢	١٦,١٣٣	٣٧,٥٥	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٧,٧٣٣	١٨	٠,٤٣٠		
	المجموع	٧٤,١٦٧	٢٩			
الكف المعرفى	بين الأفراد	١٧,٣٦٧	٩			
	القياسات	٥٠,٤٦٧	٢	٢٥,٢٣٣	٨٢,٠٨	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٥,٥٣٣	١٨	٠,٣٠٧		
	المجموع	٧٣,٣٦٧	٢٩			
الدرجة الكلية	بين الأفراد	١٨٩,٦٣٥	٩			
	القياسات	٥٥٨,٦٠٢	٢	٢٧٩,٣٠١	٤١٦,٧١	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	١٢,٦٤	١٨	٠,٦٧٠		
	المجموع	٧٦٠,٣٠١	٢٩			

جدول رقم (١٢)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث التدريبية على مسح استنافورد للخجل
باستخدام القياس المتكرر لمتغير واحد (ن = ١٠)

العامل	المصادر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ردود الخجل السلوكية	بين الأفراد	١٢٩,٤٤٦	٩			
	القياسات	٦٣,٢٠٠	٢	٣١,٦٠	١٣,٥٠	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٤٢,١٣٤	١٨	٢,٣٣٤١		
	المجموع	٢٣٤,٨٠	٢٩			
المعاناة الذاتية للخجل	بين الأفراد	٥٠,٨٠٠	٩			
	القياسات	٤١,٦٦٧	٢	٢٠,٨٣	١٩,٧٣	
	الخطأ داخل المجموعات	١٩,٠٠	١٨	١,٠٥٦		٠,٠١
	المجموع	١١١,٤٦٧	٢٩			
العوامل الموقفية للخجل	بين الأفراد	٤٠,٩٦٧	٩			
	القياسات	٦٤,٠٦٧	٢	٣٢,٠٣٣	٤٨,٣١	
	الخطأ داخل المجموعات	١١,٩٣٣	١٨	٠,٦٦٣		
	المجموع	١١٦,٩٦٧	٢٩			٠,٠١
ردود الخجل الفسيوولوجية	بين الأفراد	٦٣,٣٦٧	٩			
	القياسات	١٨,٦٠٠	٢	٩,٣٠٠	٨,٩٣	
	الخطأ داخل المجموعات	١٨,٧٣٣	١٨	١,٠٤١		
	المجموع	١٠٠,٧٠٠	٢٩			
ردود الخجل المعرفية	بين الأفراد	٢٤,٥٣٣	٩			٠,٠١
	القياسات	٥٨,٤٦٧	٢	٢٩,٢	٧٦,٦٣	
	الخطأ داخل المجموعات	٦,٨٦٧	١٨	٠,٣٨١		
	المجموع	٨٩,٨٦٧	٢٩			
الدرجة الكلية	بين الأفراد	٨٨٨,٧٩٧	٩			
	القياسات	١١٧١,٣٩٨	٢	٥٨٥,٦٩	١٠٦,٩٢	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٩٨,٦٠٢	١٨	٥,٤٧٨		
	المجموع	٢١٥٨,٧٩٧	٢٩			

جدول رقم (١٣)
دلالة الفروق بين مجموعات البحث التدريبية على استمارة تقدير القرين
باستخدام القياس المتكرر لمتغير واحد (ن = ١٠)

العامل	المصادر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ألعب مع	بين الأفراد	١٠٥٩,١٨٨	٩			
	القياسات	١,٢٦٦	٢	٠,٦٣٣	١,٥٣	-
	الخطأ داخل المجموعات	٧,٤٠٦	١٨	٠,٤١١		
	المجموع	١٠٦٧,٨٥٩	٢٩			
أعمل مع	بين الأفراد	٤٠٣,١٨٨	٩			
	القياسات	٠,٠٦٣	٢	٠,٠١	٠,٩٢	-
	الخطأ داخل المجموعات	٠,٦٠٩	١٨	٠,٠٣٤		
	المجموع	٤٠٣,٨٥٩	٢٩			
أذهب مع	بين الأفراد	٢٣٤,١٧٢	٩			
	القياسات	٠,٥٩٤	٢	٠,٢٩٧	٠,٦١	-
	الخطأ داخل المجموعات	٨,٧٣٤	١٨	٠,٤٨٥		
	المجموع	٢٤٣,٥٠٠	٢٩			
اجلس جنباً إلى جنب مع	بين الأفراد	٥٧٢,٧٩٧	٩			
	القياسات	٠,٨٧٥	٢	٠,٤٣٨	٠,٨٠	-
	الخطأ داخل المجموعات	٩,٧٩٧	١٨	٠,٥٤٤		
	المجموع	٥٨٣,٤٦٩	٢٩			
الدرجة الكلية	بين الأفراد	٥٣٤٥,٧٥٠	٩			
	القياسات	٧,٥٠٠	٢	٣,٧٥٠	٣,٤١	-
	الخطأ داخل المجموعات	١٩,٧٥٠	١٨	١,٠٩٧		
	المجموع	٥٣٧٣,٠٠٠	٢٩			

جدول رقم (١٤)
دلالة الفروق بين مجموعات البحث التدريبية على استمارة تقدير المعلم
باستخدام القياس المتكرر لمتغير واحد (ن = ١٠)

العامل	المصادر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النواتج المعرفية للخجل	بين الأفراد	٦٤,١٣٣	٩			
	القياسات	١١٠,٦٠٠	٢	٥٥,٣٠٠	٤١,٣٦	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٢٤,٠٦٧	١٨	١,٣٣٧		
	المجموع	١٩٨,٨٠٠	٢٩			
النواتج الأتونومية للخجل	بين الأفراد	٧٢,٩٦٧	٩			
	القياسات	١٠٤,٤٦٧	٢	٥٢,٢٣٣	٦٠,٥٢	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	١٥,٥٣٣	١٨	٠,٨٦٣		
	المجموع	١٩٢,٩٦٧	٢٩			
النواتج السلوكية للخجل	بين الأفراد	٤٦,٠٣٣	٩			
	القياسات	٧٧,٠٦٧	٢	٣٨,٥٣٣	١١٠,٦٨	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٦,٢٦٧	١٨	٠,٣٤٨		
	المجموع	١٢٩,٣٦٧	٢٩			
الدرجة الكلية	بين الأفراد	٣٠٩,٣٣٤	٩			
	القياسات	٨٧٩,٦٠٠	٢	٤٣٤,٨٠٠	٢٢٣,١٨	٠,٠١
	الخطأ داخل المجموعات	٣٥,٠٦٦	١٨	١,٩٤٨		
	المجموع	١٢١٤,٠٠	٢٩			

وحيث أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ لكل من مقياس الخجل (جدول ١١) ومسح استانفورد للخجل (جدول ١٢) واستمارة تقدير المعلم (جدول ١٤) وغير دالة على استمارة تقدير القرين (جدول ١٣) مما يشير إلى عدم القبول الجزئى للفرض العام للدراسة والذى ينص على عدم فعالية الانتقائية العلاجية عديدة الطرز فى اختزال الإحساس المدرك بالخجل وحيث أن هذه الدلالات فى اتجاه التطبيق البعدى (جدول ١٠) مما يشير إلى فعالية البرنامج، ومن ثم عدم القبول الجزئى للفرض الفرعى الأول من فروض الدراسة والذى ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة التدريبية على أدوات الخجل التشخيصية والمستخدمة فى الدراسة فى كل من التطبيق القبلى، والتطبيق البعدى. ويمكن تفسير هذا فى ضوء ما أحدثه البرنامج من كف تشريطى مضاد Counter Conditioning Inhibition لتشريطات العميل الحياتية الكفية السابقة والتى حرمته من ممارسة تلقائيته السوية وخاصة فى تأثيراته البينية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية نتيجة لتعليماته باسترخاء فارق (Doris, 1983) ومهاراته التوكيد به (Susan, etal, 1979) واستحسانه اللفظى المعلن على نحو واضح (Kanen, R, etal, 1982) من جهة، وامبائية Empathy الباحث من جهة أخرى (Iannotti, 1978) أدى إلى تصفية أعصبته الطرحية - أى كفوفاته المختلفة، ومن ثم تقليص الصورة الكلينيكية الشاذة للخجل لديه كمحصلة قوى.

كل ذلك فيما يتعلق بتفوق العينة التدريبية فى التطبيق البعدى عنه فى التطبيق القبلى، أما استمرار هذه الفعالية طول التطبيق التتبعى «فترة المتابعة» (جدول ١٠) فيشير إلى قبول الفرض الفرعى الثانى من فروض الدراسة والذى ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة التدريبية على أدوات الخجل التشخيصية والمستخدمة فى الدراسة فى كل من التطبيق البعدى، والتطبيق التتبعى، ويمكن تفسير هذا فى ضوء ما أسسه البرنامج من فعالية ذاتية لدى العميل كانت بمثابة أطر مرجعية مكنته من اختراق مناطقه السيكولوجية العمياء، ومن ثم إطفاء Extinction آلياتها المستقبلية والتى تغذى إختلالاته مما أدىّ إلى استمرار هذه الفعالية طوال فترة المتابعة.

وإذا كانت نتائج الدراسة الحالية لم تكشف عن تأثير دال على استمارة تقدير القرين (جدول ١٣) على الرغم من خصوصيتها كأداة لتقدير مكانة الطفل السوسيومترية فى كثير من البحوث (Susan, etal, 1979) فمرجعه إلى مقاومة القرين من جهة، وقصر فترة المتابعة من جهة أخرى، وعليه يجب مراعاة ذلك بإجراء بحوث أخرى فى هذا المجال.

المراجع العربية

١ - أسامة أبو سريع (١٩٩٣) : الصداقة من منظور علم النفس - عالم المعرفة (١٧٩) المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب الكويت.

٢ - السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩٣) : مقياس الخجل الاجتماعى - الأنجلو - القاهرة.

٣ - ثرتودينور. تعريب عواطف بكر (١٩٨٠) : اختبار الخوف للأطفال. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس.

٤ - حسام الدين عزب (١٩٨١) : العلاج السلوكى الحديث - تعديل السلوك - أسسه النظرية وتطبيقاته العلاجية والتربوية. الأنجلو - القاهرة.

٥ - فاروق عبدالفتاح ومحمد دسوقى (١٩٩١) : اختبار تقدير الذات للأطفال (ط ٤). النهضة المصرية.

٦ - محمد درويش محمد (١٩٩٧) : الاتجاهات الحديثة فى مجال العلاج المعرفى - ورقة مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس - الدورة السادسة.

٧ - محمد سلامة وحسين الدرينى (١٩٨١) : مقياس الخجل - دار الفكر العربى - القاهرة.

٨ - محمد محمود محروس (١٩٩٣) : بناء وتقنين مقياس الخجل - دراسة باستخدام التحليل العاملى - الأنجلو - القاهرة.

المراجع الأجنبية

9 - **An,, T. C (1997):** Effectiveness of Parent Training of Perception of Parenting Skill and Reducing of Preschool Problem Behaviors Utilizing on Ethnically Diverse Population.

Dis - Abs. Inter, 8, 4, 2143 (B)

10 - **Arden, K. Watson, Eula, E.** Monroe, and Hans Attrestron (1989): Comparison Of Communication Apprehension

Across Culture: Amerian And Swedish Children.

Communication Quarterly, 37, 1, 67-76.

11 - **Briggs, R. Stephen (1988):** Shyness: Introversion Or Neuroticism?

J. Of Research In Personality, 22, 290-307.

12 - **Buss, A. H. (1986):** A Theory of Shyness. In W. H. Jones, etal (Eds): Shyness Perspective On Research and Treatment, N. Y. Plenum Press.

13 - **Ce Sarone - Bernard (1995):** Shyness, Inhibition and Withdrawal In Children.

Childhood - Education, 71, 5, 309-312.

14 - **Check, T & Buss, A (1981):** Shyness and Sociability. J. of Personality and Social Psychology, 41, 3, 330-339.

15 - **Crozier, W. R. (1981):** Shyness and Self-esteem.

British, J. of Social Psychology, 20, 220-222.

16 - **Crozier, W. R. (1990):** Shyness and Embarrassment: Perspectives from Social Psychollogy.

N. Y : Cambridge University Press.

17 - **Doris, B. Matthews (1983):** Relaxation Training: A Stress Management Model for Schools.

Paper Presented at the Annual Convention of the American Personnel and Guidancce Association

Washington, D. C, March (20-23).

18 - **Erikson, E. H. (1959:** Childhood and Society.

Pengun Books.

19 - **Fredrick, W. Foley, Richard, F.** Heath (1986): Shyness and Defensive Style.

Psychological Reports, 58, 967-973.

20 - **Glass, C. R. Shea, C. A. (1986):** Cognitive Therapy For Shyness and Social Anxiety. In. W. H. Jones. I. M. Cheek & S. R. Briggs (Eds) Shyness: Perspectives On Research and Treatment. N. Y Plcmum Press.

21 - **Gretchen, J. Hill (1989):** An unwillingness to Act: Behavioral Constraint, and Self -Efficacy In Shyness.

J. of Personality, 57, 1-4, 871-890.

22 - **Iannotti, R. James (1978):** Effect of Role - Taking Experiences on Role Taking, Empathy, Altruism and Aggression. Developmental Psychology, 14(2), 119-124.

23 - **James, L. Bruning, B. L. Kintz (1968):** Computational Handbook of Statistics.

Copyright ©, by Scott, Foresman, and Company, Glenveiw, Illinois.

24 - **Kagan, J. Reznick, J. S. Clarke, C. Snidman N & Garcia - Coll. C. (1984)**: Behevioral In hibition to The Unfamiliar.

Child Development, 55,2212-2225.

25 - **Karen, R. Harris, Robert, D. Brown (1982):** Cognitive Behavior Modification and Informed Teacher Treatments for Shy Chidren.

J. of Experimental Education, 50, 3, 137-143.

26 - **Lazarus, P. L. (1982):** Incidence of Shyness in Elementary School Age Children.

Psycholojical Reports, 51, 904-906.

27 - **Lynne, Henderson and Philip, Zimbardo (1997):** Encyclopedia of Mental Health: "Shyness" Microsoft Internet Explorer (1-22).

28 - **Mitchell, R. Bornstein, Alans.** Bellack and Michel. Hersen (1977): Social Skills Training for Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis.

J. of Applied Behavior Analysis, 10, 2, 183-193.

29 - **Paul M. Leher (1982):** How to Relax and How Not to Relax: A Re-Evaluation of The work of Edmund, Jacobson-I.

Behav. Res. Ther. 20, 417-428.

30 - **Peter, R. Harris (1984):** The Hidden Face of Shyness: A Message from the Shy for Researchers and Practitioners.

Human Relations, 37, 12, 1079-1093.

31 - **Pilkonis, P. A. (1977):** The Behavioral Consequences of Shyness.

J. of Personality, 45, 596-611.

32 - **Sally Bower, Ellen Amata, Ronald, A. (1976):** Assertiveness Training With Childdren.

Elementary School Guidance and Counseling,

3, 1, 236-242.

33- **Shaffer, D. R. (1989):** Developmental Psychology, Childhood and Adolescence (2nd Ed.) California: Brooks, Colepub, Co.

34 - **Snyder, C. R. Timothy, W. Smith (1982):** On the Self-Serving Function of Social Anxiety: Shyness As A Self-Handicapping Strategy.

J. of Personality and Social Psychology, 48, 4, 970-980.

35 - **Susan, D. Leone. Jim Gumaer (1979):** Group Assertiveness Training Of Shy Children.

The School Counselor, 27, 2, 134-141.

36 - **Zimbardo, P. G. (1977):** Shyness. What It Is, What To Do About It.

Reading, MA: Addison-wesley.

الحاجات النفسية لأطفـــال الريـف

دراسة للطفلة المتزوجة

د. العارف بالله محمد الغندور

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب - جامعة عين شمس

د. إيمان محمد صبرى

مدرس علم النفس

كلية الآداب - جامعة المنيا

مقدمة

سيأتى اليوم الذى سيحكم فيه على مسيرة الأمم وإنجازاتها، ليس على ضوء قوتها العسكرية والاقتصادية، ولا على ضوء بريق عواصمها وفخامة مبانيها، بل على ضوء رفاهة شعوبها ومستوى الخدمات الصحية والتغذوية والتعليمية المقدمة لمواطنيها، وكذلك على ضوء مستوى الخدمات التى تقدم للفئات الضعيفة والمحرومة، والحماية التى تمنحها لعقول الأطفال وأجسادهم النامية. (يونسيف ١٩٩٦ : ١).

وقد حدث فى عام ١٩٩٠أن اتفق زعماء (٧١) دولة من المشاركين فى قمة الطفولة التاريخية على تحقيق (٢٧) هدفاً فى مجالات الصحة والتنمية تبنتها حتى الآن (١٤٩) دولة وذلك بحلول سنة ٢٠٠٠ ولقد كانت مصر من الدول الست الداعية لقمة الطفولة هذه، وكانت أيضاً من أولى الدول التى وقعت على بيان قمة الطفولة وصدقت على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل. (المجلس القومى للطفولة والأمومة ١٩٩٥).

إن الاهتمام بالطفولة على مستوى العالم، هو اهتمام له تاريخ، وقد بدأ ذلك منذ إعلان جنيف عام (١٩٢٤) لحماية الإنسان (١٩٤٨)، ثم جاء إعلان حماية النساء والأطفال فى حالات الطوارئ والنزاع المسلح (١٩٧٤)، وقد تم ترجمة الاهتمام العالمى بالطفل إلى واقع ملموس حينما دعت الأمم المتحدة إلى جعل عام ١٩٧٩ عاماً للطفل ونظمت احتفالية عالمية لهذه المناسبة شارك فيها قادة وزعماء العالم. إلى أن جاءت اتفاقية حقوق الطفل عام (١٩٨٩) لتعزز الاهتمام العالمى بقضايا الطفل واحتياجاته ورعايته وحقوقه، ولتحظى بدعم ومصادقة جميع دول العالم، وقد تعزز هذا الاهتمام الدولى بالطفل والطفولة من خلال المؤتمرات الدولية مثل قمة الطفولة فى العام ١٩٩٠، وقمة الأرض عام ١٩٩٢، والمؤتمر الدولى للسكان والتنمية عام ١٩٩٤، وقمة كوبنهاجن للتنمية الاجتماعية عام ١٩٩٥. وقد صاحب الاهتمام العالمى برعاية الطفل اهتماماً عربياً، عبرت عنه مبادرات الدول العربية قطرياً وقومياً من خلال جامعة الدول العربية والأمانات الفنية المتخصصة فيها، وتم ترجمة هذا الاهتمام العربى فى ميثاق حقوق الطفل العربى الذى صدر عام ١٩٨٣، والخطة العربية لرعاية الطفولة وحمايتها وتنميتها عام ١٩٩٢ (المجلس القومى للطفولة والأمومة ١٩٩٢) (جامعة الدول العربية ١٩٩٥، ١٩٩٧).

وتتناول الدراسة الحالية قطاعاً خاصاً من قطاعات الطفولة، وهو قطاع (الإناث) من أطفال الريف وبالتحديد فى واحد من أهم وأخطر الموضوعات المتعلقة بالطفلة الأنثى، ألا وهو زواج هذه الأنثى وهى لازالت بعد فى عمر الطفولة.

وخطورة هذا الموضوع تنبع فى المستوى الأول.. من خلال ما يترتب على زواج الطفلة من مشكلات نفسية خاصة بهذه الزوجة.. وما ينشأ عن هذه المشكلات من صراعات وخلل واضح فى اشباع الحاجات الأساسية المرتبطة بمرحله النمو وظهور حاجات جديدة ليس من الطبيعى أن تظهر فى هذه المرحلة من الطفولة.

وعلى المستوى الآخر تأتى الآثار الاجتماعية المترتبة على زواج الطفلة.. وما يتبعها من متطلبات اجتماعية خاصة بتكوين أسره وتربية أطفال، بكل ما تحمله هذه المتطلبات من نضج نفسى وجسمى وعقلى واجتماعى، نحسب أنها غير مهيأة له بعد.

موضوع الدراسة ... الأهمية :

لعل الحديث عن أهمية تناول الطفولة والأطفال، يعد درباً من التزيد الذى لا معنى له، إذ أنه لا مجال للاختلاف بين اثنين سواء من العامة أو أهل الاختصاص فى العلم على مدى الأهمية الخاصة بهذه المرحلة سواء على المستوى الفردى، فيما يتعلق بشخصية الفرد أو على المستوى الاجتماعى، فيما يتعلق بمستقبل المجتمع على المستويات المحلية والعالمية على حد سواء، ولعل هذا ما دعى إلى اهتمام المنظمات العالمية وفى مقدمتها منظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونيسف) إلى محاولة حشد الطاقات وتوجيه الجهود على اختلاف مستوياتها ونوعياتها لحماية الطفولة من المخاطر التى تواجهها فى جوانب الحياة المتعددة، تعليمياً وصحياً واجتماعياً ونفسياً. وليس أدل على ذلك من النجاح فى عقد مؤتمر القمة العالمى من أجل الطفل ١٩٩٠م، واعتبار العقد الأخير من القرن العشرين عقد حماية الطفل، ذلك المؤتمر الذى تبنى

أهدافه – المنشود تحقيقها حتى عام ٢٠٠٠– أكثر من ١٥٠ دولة على مستوى العالم. ولاشك أن مستقبل هذه الدول خاصة مع نهاية العقد الأول وبدايات العقد الثانى من القرن الحادى والعشرين، يتوقف بدرجة كبيرة على مدى تحقيقها لهذه الأهداف المنشودة، إذا أخذنا فى الاعتبار أن الأطفال المستهدفين بالحماية فى هذا الإعلان العالمى، يمثلون القاعدة العريضة للشباب الذى سيتولى مسئوليات العمل والإنتاج فى مجالات الحياة المختلفة وفى جميع بلدان العالم، ولذا أن نتوقع أنه لا مجال لأنصاف الحلول ولا موقع للضعفاء فى مستقبل هذا العالم ويؤكد على هذا المعنى كافة المهتمين والمشتغلين بمجال رعاية الطفولة وحمايتها والنهوض بها وفى مقدمتهم السيدة سوزان مبارك قرينة رئيس الجمهورية ورئيسة اللجنة الفنية الاستشارية، حيث تقول فى تقديمها لمكون الطفولة والأمومة فى الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (٩٢/١٩٩٣–٩٦/١٩٩٧) وإنى على ثقة تامة من أن تحقيق الأهداف الواردة بخطة الطفولة والأمومة سيسهم ليس فقط فى رعاية وحماية وتنمية الطفولة والأمومة وإنما فى الارتقاء بنوعية الحياة فى مصر بشكل عام، حيث أن حجم الطفولة والأمومة يكون حالياً حوالى ٦٥٪ من حجم السكان فى مصر (سوزان مبارك ١٩٩٢ص أ).

وفى محاولة للتعرف على التراث العلمى السابق الذى كانت الطفولة والأطفال، موضوعاً للدراسة فيه اتضح أن مجال دراسة الطفولة بمراحلها وخصائصها وما يحيط بها من ظروف مؤثرة بدرجة أو بأخرى سواء على المستوى الاجتماعى أو المستوى النفسى، وفى حالاتها المرضية والسوية، قد حظى باهتمام واسع المدى بين الباحثين على اختلاف منطلقاتهم النظرية واهتماماتهم البحثية، وليس أدل على ذلك أكثر من المؤتمرات العلمية التى تعقد على مستوى العالم، ومصر خاصة، بشكل منتظم لطرح الموضوعات ذات الصلة بالطفولة للمناقشة، وبحث ما يعترض نموها والتوصية بأنسب السبل والإجراءات لتفادى كافة المعوقات فى سبيل الوصول بأطفالنا إلى أفضل مستوى ممكن من النمو المتكامل على كافة المستويات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، إضافة إلى التناول البحثى الهائل من قبل الباحثين سواء على مستوى الدراسات العلمية فى مراحل الماجستير والدكتوراه وما بعدها لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات والباحثين بالمراكز العلمية المتخصصة، وما يصدر من مجلات علمية فى علم النفس بشكل عام أو علم نفس الطفل بشكل خاص.

والبحث هنا لا يهدف إلى حصر هذه الدراسات أو تناولها للتأكيد على ما تحظى به الطفولة من اهتمام، ولكننا سوف نذكر فقط بعضاً منها وخاصة تلك التى اتخذت من طفل الريف هدفاً لموضوع دراستها سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر. ومن هذه الدراسات ما أجراه محمد بيومى ١٩٨٠ عن حرمان الطفل من الأم وعلاقته ببعض نواحى التكيف الشخصى والاجتماعى (محمد بيومى ١٩٨٠)، ودراسة نادية حسن (١٩٨٤) التى تناولت فيها اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (نادية حسن ١٩٨٤). ودراسة حسن عبد الفتاح ١٩٨٨– والتى أجرى فيها مقارنه بين أطفال الريف والحضر فى العدوان لدى كل منهما. (حسن عبد الفتاح ١٩٨٨). ودراسة مائسه المفتى ١٩٨٨ بعنوان – دراسة مقارنة للتنشئة الاجتماعية فى الريف والحضر

المصرى ـ وكان من أهدافها تحديد أوجه التشابه والتباين بين الأساليب التى يتبعها الآباء فى الريف والحضر فى تنشئة أبنائهم، وكذلك أوجه التشابه والتباين فى معاملة الآباء لأبنائهم من ذكور وإناث، ورؤية الأبناء للاختلافات بين الأساليب التربوية المتبعة من آبائهم وأمهاتهم، وقد اشتملت العينة على عدد (٨٨٩) طفلاً مصرياً، منهم (٥٠٠) يقطنون الحضر، و (٣٨٩) من الريف، وقد راعت الباحثة تساوى العينات فى المستويات الاجتماعية والاقتصادية قدر الممكن (مائسة المفتى ١٩٨٨) كما أجرت راوية دسوقى دراسة أخرى ١٩٨٩ تناولت فيها أثر الحرمان من الأسرة على السلوك التكيفى – قارنت فيها بين أطفال المؤسسات – والأطفال العاديين (راوية دسوقى١٩٨٩). وفى عام ١٩٩١ أجرت ناهد رمزى وعادل عازر – دراسة عن ظاهرة عماله الأطفال.(ناهد رمزى وعادل عازر ١٩٩١). كما أجرت عزة كريم دراسة عن الظروف الأسرية واحتياجات الطفل فى ظاهرة عماله الأطفال (عزة كريم ١٩٩١). وفى دراسة مقارنة للمكونات العاملية لشخصية الطفل المصرى فى الريف والحضر، قامت نادية عبد الفتاح الصافورى ١٩٩٢ بتحديد عدة أهداف لدراستها، منها .. الوقوف على المكونات العاملية لشخصية الطفل المصرى من خلال مقاييس (استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى واستخبار الشخصية لأيزنك (للأطفال)، ورصد الفروق بين الجنسين فى البيئتين الحضرية والريفية، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٧٦) طفل من الجنسين مقسمين إلى مجموعتين، مدن (٤٣٤) وقرى(٤٤٢). (نادية عبدالفتاح، ١٩٩٢). وفى دراسة تناولت الطفل العامل وطفل المدرسة فى الريف، حدد حسام الدين الجارحى ١٩٩٤ أهدافه فى رصد اسباب عمالة الأطفال فى الأعمال الزراعية، وتحديد ظروف عمل الأطفال فى الأعمال الزراعية فى الريف، وبيان ما إذا كان هناك فروق جوهرية بين الطفل العامل وطفل المدرسة فى كل من التوافق النفسى الاجتماعى وتقدير الذات، وكذلك بين الطفل العامل لدى أسرته ونظيره العامل الذى الغير، وأخيراً تحديد الارتباط بين التوافق ببعديه وتقدير الذات لدى طفل المدرسة والطفل العامل، كلاً على حدة وقد اشتملت الدراسة على (١٥٠) طفل وطفلة، موزعين على مجموعات ثلاث (أطفال مدارس، أطفال يعملون لدى الأسرة، أطفال يعملون لدى الغير) (حسام الدين الجارحى ١٩٩٤). وفى العام نفسه ١٩٩٤ أجرى عزت الطويل دراسة تناول فيها الأبعاد النفسية والتربوية لعملية التنشئة الاجتماعية للطفل (عزت الطويل ١٩٩٤). وفى دراسة مقارنه بين أطفال الريف والحضر فى اتجاهات الأطفال نحو المكتبة، حددت ليلى كرم الدين ١٩٩٤ أهداف دراستها فى رصد وتحديد المعالم الأساسية لاتجاهات أطفال مرحلة التعليم الأساسى نحو المكتبة بمختلف أبعادها ومقوماتها، إضافة إلى المقارنة بين اتجاهات كل من أطفال الريف والحضر والأطفال من الجنسين نحو المكتبة، والتعرف على العلاقة بين هذه الاتجاهات والعمر الزمنى للطفل ونسبة ذكائه والمستوى التعليمى للوالدين ، وقد طبقت الباحثة مقياس الاتجاه نحو المكتبة الذى تم تصميمه فى هذه الدراسة، على (٧٥٤) طفلاً وطفلة ممن يتراوح أعمارهم بين (٦ : ١٥) عام موزعين على مجموعات تضم الريف والحضر فى مراحل عمرية مختلفة ممن يترددن أو لا يترددون على المكتبة (ليلى كرم الدين ١٩٩٤ : ٦٠٣ –٦٥٣) وفى عام ١٩٩٧ أجرى جمال حمزة دراسة بعنوان عماله الأطفال – رؤية

نفسية، حيث تناول الأسباب المؤدية لعمالة الطفل والآثار النفسية المترتبة على الطفل من عمله فى هذه المرحلة (جمال حمزة ١٩٩٧). وفى صعيد مصر أجرت إيمان محمد صبرى ١٩٩٨، دراسة على عمالة أطفال الصعيد من منظور نفسى اجتماعى، كان هدفها الأساسى رصد الفروق بين الأطفال العاملين (ذكور/ إناث) فى كل من الظروف التعليمية، والظروف الخاصة بعمل الأطفال، والظروف الأسرية، والقدرة على تكوين روابط اجتماعية (الصداقة)، والتمنيات المستقبلية (مستوى الطموح)، والنمط المعرفى المميز لشخصياتهم (الاندفاع - التروى) (إيمان محمد صبرى، ١٩٩٨). كما أجرت دراسة أخرى بالاشتراك مع سامى عبد القوى ١٩٩٧ - تناولا فيها سوء استخدام المواد المتطايرة لدى الأطفال من منظور نفسى اجتماعى. كانت العينة تشمل أطفال ذكور عاملين مدمنين للكُلة وحاولت الدراسة معرفة ما هى الظروف التى دفعتهم إلى الإدمان وما هى سمات شخصيتهم من خلال أختبار أيزنك للأطفال. (سامى عبد القوى وإيمان محمد صبرى، ١٩٩٧). وفى دراسة تحليلية لعمالة الأطفال فى الوطن العربى، تناول محمد عبد الجواد محمود ١٩٩٨ بالتحليل لظاهرة عمالة الأطفال من حيث الحجم والخصائص والعوامل المؤدية والآثار المترتبة عليها، واتجاهات المواجهة والعلاج ثم اقترح مشروعاً لمدرسة الطفل العامل. (محمد عبد الجواد، ١٩٩٨) هذا إضافة إلى عدد هائل من الدراسات التى لا يتسع المقام لحصرها جميعاً..

ويعكس هذا الكم الكبير من الدراسات التى تناولت الطفولة فى مراحلها ومشكلاتها وحاجاتها المختلفة، وفى حدود ما تم حصره من التراث البحثى السابق، مدى اهتمام الباحثين بهذه المرحلة العمرية ذات الأهمية الخاصة فى حياة الإنسان، تلك الأهمية التى أصبحت من قبيل المسلمات العلمية.. حيث يتوقف نجاح الإنسان فى مسيرة حياته المستقبلية، على مدى ما يتحقق له من نجاحات فى مرحله الطفولة، وتتمثل هذه النجاحات فى مقدار ما تحقق من إشباع متوازن لحاجات الطفل النفسية والجسمية، وما اكتسبه من مهارات اجتماعية، وما نما لديه من قدرات عقلية وبنى معرفية.

وعلى الجانب الآخر من دراستنا - يأتى متغير الزواج، باعتباره أيضاً واحد من أهم الموضوعات التى أثارت اهتمام الباحثين سواء فى علم النفس أو فى غيره من العلوم الإنسانية بشكل عام. ومن الملاحظ أن معظم الدراسات فى هذا المجال قد انصبت على التوافق الزواجى فى علاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، ومن هذه الدراسات، الدراسة التى أجرتها نادية البنا ١٩٧٦ عن مدى انطباق الصورة الوالديه على الزوج وعلاقتها بالتوافق الزواجى واختيار القرين (نادية البنا ١٩٧٦)، ودراسة مارى حبيب ١٩٨٣ عن الإدراك المتبادل للزوجين فى العلاقات الزوجية المتوفرة والتى أوضحت فيها أن التوتر يمثل سمة أساسية فى كل العلاقات الزوجية بسبب الدفعات النفسية اللاسوية لأحد الزوجين أو كلاهما. (مارى حبيب ١٩٨٣) ودراسة (سعيدة محمد ١٩٨٥) عن الحاجات النفسية للمرأة المصرية وعلاقتها بالتوافق الزواجى، ودراسة (هدى قناوى ١٩٨٦).. التى تناولت فيها مفهوم الذات لدى المتزوجين وغير المتزوجين (هدى قناوى ١٩٨٦)، ودراسة نادية قاسم ١٩٨٨ عن أسس الزواج لدى الطالبات الجامعيات (نادية قاسم ١٩٨٨) ودراسة كوثر إبراهيم ١٩٩٠ عن الزواج غير المتكافئ

(كوثر إبراهيم ١٩٩٠)، ودراسة بيومى خليل عام ١٩٩٠ عن مفهوم الذات وأساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزواجى (محمد بيومى ١٩٩٠)، ثم دراسة مجده أحمد ورزق سند ١٩٩٥ عن التوافق الزواجى وعلاقته بضغوط الحياة (مجدة أحمد ورزق سند ١٩٩٥).، ولم يكن الاهتمام بدراسة التوافق الزواجى بأبعاده المختلفة مثيراً لاهتمام الباحثين العرب فقط، بل أن عدداً غير محدود من الباحثين الأجانب قد اهتموا أيضاً بدراسة هذا الموضوع نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر.. دراسة افارى ١٩٧٦ Avari عن العلاقة بين نجاح الزواج وتحقيق الذات لدى الأزواج المتزوجين من عاملات (Avari, S.1978) (دراسة بيث ١٩٧٦ Beth عن العاطفة والمكانة وأثرهما على التوافق الزواجى Beth. L. 1976) p. 57) ، ودراسة هل ١٩٧٦ Hall عن العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق الزواجى لدى طلاب وطالبات الجامعة المتزوجين (Hall. 1976) وأهم ما يعنينا من نتائج هذه الدراسة، وجود ارتباط موجب بين التوافق الزواجى ومتغيرات العمر والعبء الدراسى وتقدير النجاح. ودراسة برنستنلين ١٩٧٩ Brensteninilen عن العلاقة بين نجاح الأزواج وتقدير الذات لدى الزوجات العاملات وغير العاملات (Brensteninilen M. 1979).

ومن الدراسات الحديثة نسبياً فى هذا المجال، نجد دراسة كل من ليونارد وسينكاك ١٩٩٦ Leonard and Senchal ، والتى تناولت الاستقراء المستقبلى للعدوانية الزوجية لدى الزوج بين المتزوجين حديثاً. (Leonard, K.E. and Senchak, M. 1996 P. 369-80)، ودراسة أخرى قام بها كل من كويجلى وليونارد ١٩٩٦ أيضاً عن تلاشى عدوانية الزوج فى السنوات الأولى للزواج (Quigley, B.and Leonard, K. 1996 P. 355-70) وأخيراً دراسة كل من كوهان وبرادبرى ١٩٩٧ (Cohan and Bradbury 1997) والتى قاما فيها بدراسة الأحداث الحياتية السلبية والتفاعل الزواجى للمتزوجين حديثاً. (Cohan, C.L. and Bradbury , T.N. P.114-28,) (1997).

ويتضح من هذه الدراسات .. أن الاهتمام الأساسى كان لمتغير التوافق الزواجى بين الأزواج فى الحالات العمرية الطبيعية.. ولم تتطرق دراسة واحدة سواء عربية أو أجنبية إلى موضوع زواج الأطفال وهو ما يضفى مزيداً من الأهمية على موضوع البحث الحالى.

وبعد فإن الزواج.. كان ولا يزال يمثل ثقافياً واجتماعياً ونفسياً أيضاً أحد محكين لبلوغ الإنسان مرحلة الرشد.. ويأتى المحك الآخر متمثلاً فى القدرة على العمل المستقر. فالإنسان العاقل السوى نفسياً هو القادر على العمل وتكوين الأسرة.. ويظل المحكان معاً دلاله على الصحة النفسية التى لخصها فرويد بقوله أنها تعنى القدرة على الحب والعمل معاً.

أما الآن فقد أصبحنا نرى الأطفال يعملون ويتزوجون أيضاً فهل يعنى ذلك تغيراً فى مفهوم الرشد ومظاهرة .. أم أن ذلك يعكس خللاً فى البناء الاجتماعى الذى انعكس على البناء النفسى للأطفال فيجعلهم يعملون .. خاسرين بذلك طفولتهم .. ويتزوجون وينجبون أطفالاً لا يجدون من ينقل لهم خبرات التعامل مع الحياة وتحقيق التوافق النفسى بمعناه المحدد؟

لقد شرع الله سبحانه وتعالى الزواج وجعله مودة ورحمة وحث عليه وذلك فى قوله تعالى (ومن آياته أن

خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة إن فى ذلك لآيات لقوم يتفكرون) صدق الله العظيم [الآية (٢١) من سورة الروم]، كما ذكر رسول الله (ﷺ) أن من استطاع منكم الباءة فليتزوج، وقد وضع للزواج أيضاً مجموعة من القواعد والأسس التى يتضمن أن يعيش الزوجين حياة سعيدة، من ضمن هذه الشروط وجود القدرة الجسمية والعقلية على تحمل مسئوليات الزواج وتبعاته. ولكننا نجد مجموعة من السلوكيات الخاصة بالزواج فى المجتمع الريفى على وجه الخصوص ليست صحيحة أو سليمة ومنها على سبيل المثال زواج الفتاة والفتى وخصوصاً الفتاه فى سن صغيرة جداً أقرب ما تكون منها إلى الطفلة بحيث يمثل لها الزواج نقلة خطيرة تؤثر عليها نفسياً وصحياً، فى عمر لم يكتمل فيها نمو الشخصية بأركانها الأساسية، تلك الأركان اللازمة للتوافق النفسى والاجتماعى بمعناه العام والتوافق الزواجى بشكل خاص.

أن زواج الفتاة فى عمر مبكر أشبه فى تأثيره النفسى والجسمى بما تتعرض له الطفله من جراء عمليه الختان، وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة ٩٥ ٪ من الإناث فى السن (٣-١٢ سنه) تجرى لهن عملية الختان، وأن هذه العملية تمارس على نطاق من أوسع فى الريف والمناطق الشعبية فى مصر (ماهر مهران ١٩٩١ : ٤٠-٤١).

ولاشك أن الدوافع التى تحرك سلوك الأهل نحو ختان الفتاة، أو زواجها فى عمر مبكر، تتحدد فى الرغبة الاجتماعية المتمثلة فى الحفاظ على الأنثى وحمايتها أخلاقياً وذلك استناداً إلى العادات والتقاليد التى تحكم قطاعاً كبيراً من المجتمع المصرى عامة وريف مصر بشكل خاص.

وتشير الإحصاءات الرسمية فى مصر إلى أن (١٨,٢ ٪) من النساء المتزوجات زواج أول سنهن أقل من ١٦ سنة) وهى نسبة لا يجب أن يستهان بها (الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء، ١٩٩٢)، وفى اطار مسألة الزواج المبكر للإناث ثمة نقاط يجب التركيز عليها لإبراز مدى انتهاك الطفلة الأنثى نفسياً وجسمياً ومنها على سبيل المثال الأضرار الصحية الناجمة عن الحمل والإنجاب (١٩٩١- Zenab, S.) وفى الوقت الذى تسعى فيه الدولة إلى حماية الطفولة وسن القوانين الخاصة بها، إلا أن الممارسات الاجتماعية السائدة فى المناخ الثقافى والاجتماعى فعليا ما تهدر هذه القوانين من ناحية وتحرم الطفل من حقوق أخرى أساسية من ناحية أخرى.

إذ يعانى الطفل العربى بصفة عامة والمصرى بصفة خاصة من وجوده فى مناخ ثقافى وقيمى يحول دون التطبيق الكامل للقانون الذى يحمى حقوقه بالإضافة إلى أنه يكبل قدرته على الخلق والابتكار والإبداع (زينب شاهين، ١٩٩٣، ٢٦١)، وليس أدل على الحماية الرسمية للطفل عالمياً مما أصدره مؤتمر القمة العالمية من أجل الطفل عام ١٩٩٠ (جامعة الدول العربية ١٩٩٧- ١ : ٥) وما أصدره السيد رئيس الجمهورية فى إعلان عقد حماية ورعاية الطفل المصرى خلال الأعوام (٨٩/١٩٩٩).

أما فى مجال الحاجات النفسية، تأتى معظم الدراسات لتناول طلاب الجامعة كمجتمع للدراسة .. ومنها على سبيل المثال، دراسة محمد عبد الظاهر الطيب ١٩٧٤ وهى دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المكفوفين والمبصرين (محمد عبد الظاهر ١٩٧٤)، ودراسة محمد عبد العال ١٩٨٣ التى أجرى فيها مقارنه للحاجات النفسية لدى المتطرفين وغير المتطرفين من الشباب الجامعى

(محمد عبد العال ١٩٨٣)، ودراسة سعيدة محمد ١٩٨٥ عن الحاجات النفسية للمرأة المصرية وعلاقتها بالتوافق الزواجي (سعيدة محمد ١٩٨٥) وهذه الدراسة هى الأقرب لموضوع البحث الحالى، ثم تأتى دراسة نبية اسماعيل ١٩٨٦ عن الدافع للانجاز من حيث علاقته بترتيب الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة (نبية إسماعيل ١٩٨٦).

كما أجرت سعيدة إسماعيل دراسة أخرى ١٩٩٠ عن الحاجات النفسية للمرأة المسنة (سعيده محمد ١٩٩٠) ..، ثم أجرى سامى عبد القوى ١٩٩٤ دراسة عن الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة (سامى عبد القوى ومحمد أحمد ١٩٩٤).

أما عن الحاجات المختلفة للأطفال فقد أجرى طلعت السروجي ١٩٨٩ دراسة بعنوان مؤشرات تخطيط احتياجات الطفولة فى مصر – دراسة مقارنة بين الريف والحضر (طلعت منصور السروجي ١٩٨٩)، كما قام عماد حمدى داود ١٩٩٢ بدراسة أخرى تحمل عنوان– مؤشرات تخطيطية لإشباع احتياجات الطفولة فى القرية المصرية (عماد حمدى ١٩٩٢)، وحول قياس وعى الأمهات برعاية أطفالهن قدمت كل من ليلى الخضرى ومواهب عياد ١٩٩٢ – دراستهما بعنوان قياس الوعى الصحى والغذائى والتربوى للأمهات فيما يتعلق برعاية أطفالهن (ليلى الخضرى ومواهب عياد ١٩٩٢) . ثم جاءت دراسة الهام عفيفى ١٩٩٢ – لتقويم أنشطة مراكز خدمة طفل الريف خلال الفترة من ١٩٨٦–.١٩٩١ (الهام عفيفى ١٩٩٢) . وفى إطار دراسة التخطيط لحماية طفل الريف أيضاً قدم محمد عويس ١٩٩٦ – دراسته بعنوان تخطيط برنامج الحماية الاجتماعية لطفل الريف المصرى (محمد محمود عويس ١٩٩٦) .

ويتضح من مجموعة الدراسات التى تناولت احتياجات الطفل فى مصر أنها تأتى فى إطار الخدمة الاجتماعية أكثر من كونها دراسات لحاجات النفسية بالمعنى المحدد لهذا المفهوم وهو ما يعنينا فى المقام الأول من منطلق التخصص على الأقل.. دون أن يقلل ذلك من أهمية هذه الدراسات السابقة.

وبناء على ماسبق يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فى الآتى:

١- يمثل الزواج الطريق الشرعى الوحيد لحدوث الحمل والإنجاب، إلا أن حدوث هذا الحمل والولادة مع عدم توفير الظروف الصحية والنفسية المناسبة يعد سبباً أساسياً فى وفاة أكثر من نصف مليون امرأة منهن ٩٩٪ فى العالم النامى. (البنك الدولى للإنشاء والتعمير ١٩٩٠–١٠٦) فكيف تكون الطفلة فى مرحلة التكوين الجسمى والنفسى وتحدث لها مثل هذه النقلة، الأمر الذى يؤدى إلى العديد من المشكلات التى قد تصل إلى وفاة الأمهات لذلك تأتى الدراسة الحالية لتحاول رصد الواقع الفعلى لهذا القطاع من الزوجات والأمهات (الأطفال) ؟

٢ - إن إنجاب الطفلة الأنثى لطفل يؤدى إلى حدوث العديد من المشكلات الصحية وينتج عنها العديد من أنواع الإعاقات للطفل مثل التخلف العقلى ...... إلخ .(Nalional Papulation Council, 1989,14)

٣ - تقف الزيادة السكانية عقبة فى تحقيق التنمية والتى تبذل الدولة جهوداً كبيرة للحد من هذه الزيادة التى تقضى على كل تقدم، حيث إن الفترة التى تستطيع فيها السيدة، الإنجاب، أن تنجب تصبح فترة طويلة

مما يعنى المزيد من الأطفال -M.N.F, 1991, 10) 11) . مع رفض الزوج فى المجتمع الريفى أن تقوم زوجته بمنع الحمل أو الاتجاه نحو تنظيم الأسرة.

٤ ـ وتسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الآثار النفسية التى تحدث لهذه الطفلة الزوجة نتيجة لزواجها المبكر والذى قد يشكل خطورة على نفسها وأطفالها فيما بعد وكذلك الظروف الإجتماعية والأسرية التى تجبرها على الزواج.

٥ ـ كما تسعى لتحديد الحاجات النفسية للطفلة المتزوجة، وأولوية هذه الحاجات تبعاً للأولوية النسبية لها.

مشكلة الدراسة :

تنطلق الدراسة الحالية من تساؤل رئيس مؤداه ما هو الواقع النفسى والاجتماعى للطفلة المتزوجة فى مصر؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدة تساؤلات أخرى هى :

(الأسئلة من ١ : ١٠ يجيب عليها الجزء الأول من الاستبيان وهو الجزء المفتوح).

١ ـ ما مدى موافقة الطفله المتزوجة على الزواج مبكراً؟

٢ ـ ما هى الأسباب التى دعت أسرة الفتاة إلى تزويجها مبكراً؟

٣ ـ كيف أثر الزواج المبكر على صحة الفتاة جسمانيا من وجهة نظرها؟

٤ ـ ما هو سلوك الطفلة تجاه قرار الأسرة بتزويجها؟

٥ ـ ما الموقف الفعلى الرسمى من زواج الطفلة كما ظهر فى عقد القران (المأذون) والطبيب أثناء قيامه بتسنين الطفلة؟

٦ ـ كيف يعامل الزوج زوجته (مبحوثات الدراسة)؟

٧ ـ ما مدى موافقة المبحوثة على زواج أبنتها مستقبلا فى مثل سنها؟

٨ ـ ما هى مصادر التوجية للطفلة المتزوجة؟

٩ ـ ما هى مشاعر الطفلة المتزوجة وهى مقبلة على الزواج كما عبرت عنها مبحوثات الدراسة؟

١٠ ـ ما هى النصائح التى تعطيها الطفلة المتزوجة لكل من يريد أن يزوج أبنته مبكراً؟

١١ ـ ما هو رأى الطفلة المتزوجة فى موضوع الزواج بصفة عامة؟ (ويجيب علية الجزء الثانى من الاستبيان).

١٢ ـ ما هى الحاجات النفسية الكامنة لدى الطفلة المتزوجة؟

١٣ ـ ما هى أكثر الحاجات الحاحاً كما تبدو فى الأولوية النسبة؟

(يجيب على السؤالين ١٢ : ١٣ اختبار محمد عبدالظاهر الطيب المعنون باختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية).

المتغيرات الرئيسية للدراسة :

١ ـ الحاجات النفسية.

٢ ـ أطفال الريف (الإناث).

٣ ـ الزواج.

إننا نفضل ان نبدأ بتعريف الزواج بصفته متغير محورى فى هذا البحث.

الزواج - المفهوم :

يعبر الزواج عن ارتباط يتم بين رجل وامرأة فى ضوء العادات والتقاليد والأعراف على سبيل أساس اختيار كل منهما للآخر. ويرى مارشال جونز أن الاختيار للزواج يعتمد إلى حد كبير على شخصية الفرد التى كونها من تجاربه وخبراته السابقة وكذلك ثقافته (سامية حسن، ١٩٧٣، ٢١) إلا أنه فى حالة دراستنا هذه فليس هناك مجال للاختيار بل فى الأغلب الأعم أن الاختيار هنا هو اختيار الوالدين، حيث تفرض الأسرة زوج بعينه على الطفلة ويحدث ذلك أكثر ما يحدث فى ريف وصعيد مصر.

ويؤكد الأسلوب الوالدى فى الاختيار للزواج اهتمامهم بالاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية ونادراً ما يعطى أدنى اهتمام للمرحلة العمرية التى توجد فيها الفتاة والتى تكون فى بدايات مرحلة البلوغ وهى مرحلة تتميز بالعديد من التغيرات. ورغم من أن الزواج بصفة عامة ينطوى على جانب بيولوجى وجانب اجتماعى وآخر نفسى إلا أن زواج الطفلة كرغبة أسرتها يفتقر إلى الجانب البيولوجى لأنها مازالت فى مرحلة التكوين، وغالباً ما يفتقد للجانب النفسى حيث لا ينظر إلى اتجاهات الطفلة أو قدرتها على مواجهة متطلبات الزواج.

وقد بينت فوزية دياب فى إحدى دراستها عن أن الأسلوب السائد فى الاختيار للزواج فى الريف المصرى هو الأسلوب الوالدى حيث يختار الوالدين العروس بل إنهم يقومان بإنجاز كل الخطوات المتضمنة فى عملية تزويج ابنهما (سامية الساعاتى، ١٩٧٣، ٨٢-٨٤).

التحديد الإجرائى للزواج فى البحث : هو حدوث زواج رسمى بين شاب أو رجل وطفلة فى مرحلة التكوين (النفسى والجسمى) بموافقة أسرتيهما، مع حدوث تحايل من قبل أسرة الطفلة بخصوص سنها. حتى تبدو الإجراءات قانونية فى السجلات الرسمية.

الطفولة المتأخرة :

تناولت كثير من الدراسات مفهوم الطفولة بالتعريف تمشياً مع سياق كل من هذه الدراسات وطابعها المميز وقد أوضح علم النفس أن الطفولة عبارة عن مراحل عمرية محددة يمر بها الإنسان منذ الميلاد حتى البلوغ الذى يتراوح بين (١١ : ١٤ سنه) ويتسم بخصائص نفسية معينة.

يلاحظ وجود بعض الخلاف حول تحديد بداية ونهاية كل مرحلة من مراحل الطفولة، كما يوجد خلاف حول تحديد نهاية الطفولة ذاتها فهناك من يرى أنها تنتهى عند الثانية عشرة ومن يرى أنها تقف عند حد الثالثة عشرة وفريق ثالث يرى أن الطفولة ممتدة حتى الخامسة عشرة وهى بداية المراهقة وقد يكون مرجع ذلك إلى أن نمو الطفل يعتمد على قدرات ذاتية لكل طفل على حدة (إيناس حسن، ١٩٩٥، ١٦).

تعتبر المرحلة التى يحدث فيها الزواج بالنسبة للطفلة الأنثى بدءاً من سن الثانية عشرة هى بدايات فترة البلوغ وهى فترة تداخل فيها حيث لا يعتبر الطفل نفسه طفلاً بسبب ما يطرأ على جسمه من تغيرات. ففى فترة البلوغ يحدث بداية لنمو الأعضاء الجسمية والجنسية وتمتد فترة البلوغ من سن ١٠ إلى سن ١٥,٥ سنه حيث يحدث اكتمال التغيرات الجسمية والجنسية (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٧، ٢٨٧-٢٩١).

ويرى البعض أن الفترة من (١١ : ١٥ سنة) تتميز بالتغيرات السريعة والمتلاحقة ويكون الفرد فيها غريب الأطوار، انفعالياً، غير مستقر نفسياً واجتماعياً قلق، متوتر.. الخ (مجدى أحمد ، ١٩٩٦، ١٥٣) وهذا يعنى أنه لابد من احتواء الفتى أو الفتاة فى هذه المرحلة حتى لا يمر بأدنى درجة من المشكلات والمعوقات.

وليس أخطر من أن تسارع الأسرة بتزويج بناتها الأطفال لمجرد أنهن قد بدا عليهن بشائر البلوغ.

التحديد الإجرائى للطفولة:

هو ما تنص عليه مشروعات الاتفاقات والمواثيق الدولية من أن الطفل (هو كل إنسان حتى سن ثمانية عشر إلا إذا بلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب قوانين بلده) (الهام عفيفى ، ١٩٩٣، ٤٠)

الحاجات :

قدم ماسلو Maslow (١٩٣٤) ترتيباً للحاجات بطريقة هرمية تبدأ بالجاجات الفسيولوجية ووصولا إلى تحقيق الذات (Maslow, 1943 ولقد ساعدت قائمة موارى للحاجات ماسلوا فى وضع قائمة حاجاته ولقد أشار ماسلوا إلى أن الحاجات الدنيا يجب إشباعها أولا حتى يتسنى إشباع الحاجات العليا فى التنظيم الهرمى، أن الحاجة الأكثر غلبة تعمل كمركز للتنظيم السلوكى، ويختلف نظام الحاجات لدى الأفراد باختلاف مراحل عمرهم (ممدوح الكيلانى، ١٩٨٧، ١٤).

يقسم برسكوت Prescott j (١٩٣٨) الحاجات الأساسية العامه للفرد إلى حاجات فسيولوجية (ملبس، مأكل..الخ) وحاجات خاصة بنظام العمل والراحة وحاجات خاصة بالنشاط الجنسى، وحاجات اجتماعية مثل الحاجة إلى الحب وحاجات تكاملية مثل الحاجة إلى الخبرات (Prescott, 1938) ويعرف حامد زهران (١٩٧٤) الحاجة على أنها مشى ضرورى لاستقرار الحياة نفسها (حامد زهران، ١٩٨٤).

لقد اختلف الباحثون حول المعنى الذى يمكن أن يطرحة مفهوم الحاجة ويرى البعض أنه يماثل مفهوم الرغبة Desire، الحافز Incentive ، الاهتمام (سامى عبد القوى ، محمد أحمد ١٩٩٤، ٩٨) ، أن الحاجات مرتبطة بالدوافع وناشئة عنها حتى يسعى الإنسان لإشباعها فيحفظ بذلك نوعه (فرج عبد القادر وآخرون، ب ت، ١٧٣).

إن ثقافة المجتمع تؤثر فى خصائص الحاجات وأهميتها بالنسبة لكل من الذكور والإناث وذلك من خلال ما يمليه المجتمع ويحدده من أدوار لكل منهما (أنور الشرقاوى، ١٩٨٤، ١٧٤-١٧٥) وتشير هورنى Horney إلى مجموعة من الحاجات التى أسمتها الحاجات العصابية Neurolic needs لأنها تعتبر طرقاً غير منطقية لحل المشكلات الخاصة باضطراب العلاقات الإنسانية ولخصت هورنى هذه الحاجات فى ثلاث مجموعات :

- التحرك نحو الناس كالحاجة إلى الحب.
- التحرك بعيد عن الناس كالحاجة إلى الاستقلال.
- التحرك ضد الناس كالحاجة إلى القوة (عبد الودود ، ١٩٨٨، ٢٠).

تلعب الحاجات دوراً أساسياً فى تحريك السلوك الإنسانى بل يرى البعض أنها القوى الأساسية له وأن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه إنما تكمن فى فهم الحاجات والدوافع (أحمد فائق ومحمود عبد القادر ، ب ت، ٣).

التعريف الإجرائى للحاجات فى دراستنا فهى ما يقيسه اختبار الحاجات النفسية (محمد عبد الظاهر الطيب) والذى يشمل الحاجات التى لا تعبر عن نفسها إلا فى تعبيرات ذاتيه أو تعبيرات شبه موضوعية كالخطط والتدعيات والحاجات الكامنة (المكبوتة) وهى :

١ ـ الخضوع أو لوم الذات RepressedAbasemen

٢ ـ العدوان المكبوت Repressed Aggression

٣ ـ المعرفة المكبوتة Repressed Cognizance

٤ ـ السيطرة المكبوتة Repressed Dominance

٥ ـ الاستعراض المكبوت RepressedExhibition

٦ ـ الجنس Repressed Sex

٧ـ الجنسية المثلية Repressed Homosexuality

٨ ـ الاستنجاد Repressed Succorance

(محمد عبد الظاهر، ب ت،٥)

الإجراءات المنهجية :

(أ) العينة :

تم أخذ العينة من القرى الآتية: دمشير، سوادة، طوخ الخيل، الأخصاص، صفط اللبن، طحا الأعمدة وكلها قرى صغيرة تابعة لمحافظة المنيا واشتملت العينة على ٣٠ فتاة تزوجن فى سن مبكرة جداً وقبل السن القانونية (١٦ سنة).

ونظراً لخصوصية موضوع الدراسة .. فقد تم اختيار العينة بطريقة الصدفة بعد التأكد من انطباق شرط الزواج المبكر على كل واحدة مع قبولها لأن تكون ضمن عينة البحث.

خصائص العينة :

١- من حيث العمر :

أ- عمر الزواج للزوج والزوجة :

جدول رقم (١) يوضح خصائص العينة من حيث العمر الذى تزوجت فيه الفتاه وكذلك عمر زوجها

العمر	الطفلة المتزوجة		العمر	سن الزواج	
	ك	٪		ك	٪
١١ ـ ١٢	١٦	٥٣,٥٪	١٩ ـ ٢٠	٢	٥٦,٥٪
١٣ ـ ١٤	١٤	٤٦,٥٪	٢١ ـ ٢٢	٦	٢٠٪
-			٢٣ ـ ٢٤	٥	١٦,٥٪
-			٢٥ ـ ٢٦	١٠	٣٣,٥٪
-			٢٧ ـ ٢٨	٤	١٣,٥٪
-			٢٩ ـ ٣٠	٢	٦,٥٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠٪	الإجمالى	٣٠	١٠٠٪

يشير جدول رقم (١) إلى أن سن الزواج يتراوح ما بين ١١ عام- ١٤ عام وكانت نسبة الأطفال الإناث اللاتى تزوجن من سن ١١-١٢ سنة (٥٣,٥٪) بينما من تزوجن من سن ١٣-١٤ عام كن (٤٦,٥٪) وهى سن مبكرة جداً لمعرفة معنى وواجبات الزواج، أما بالنسبة للسن الذى تزوج فيه الرجل (زوجها) فكان فى الأغلب الأعم أكبر منها بما لا يقل عن ست سنوات وتشكل الفترة السنية من ٢٥-٢٦ سنة أكبر نسبة (٣٣,٥٪) تم فيها الزواج بالنسبة للذكور يليها فترة السن من ٢١-٢٢ سنة وكانت النسبة (٢٠٪) ثم من سن ٢٣-٢٤ سنة وكانت النسبة بالنظر إلى العينة الكلية (١٦,٥٪) لتنخفض النسبة فى السن من ٢٧-٢٨ سنة فكانت (١٣,٥٪) ويتساوى فترة السن من ١٩-٢٠ حيث حصلاً على نسبة (٦,٥٪).

ب- من حيث العمر الحالى للزوجة :

جدول رقم (٢) يوضح خصائص العينة من حيث عمر المبحوثة حالياً

العمر	الفتيات المتزوجات	
	ك	٪
١٩ ـ ٢٠	١٥	٥٠٪
٢١ ـ ٢٢	٨	٢٦,٥٪
٢٣ ـ ٢٤	٥	١٦,٥٪
٢٥ ـ ٢٦	٢	١٦,٥٪
الاجمالى	٣٠	١٠٠٪

يشير جدول رقم (٢) إلى أنه قد إنقضيت فترة لا تقل عن أربع سنوات متزوجة وتصل إلى عشر سنوات ونجد أن نصف عينة الدراسة (٥٠٪) تتراوح أعمارهن من ١٩-٢٠ سنة يلى ذلك فيه السن من ٢١-٢٢ سنة بنسبة (٢٦,٥٪) ثم فئة السن من (٢٣-٢٤) سنة بنسبة ١٦,٥٪ وأخيراً ينخفض نسبة السن فى فئة العمر من ٢٥-٢٦٪ ليصل إلى ٦,٥٪.

٢- من حيث التعليم :

جدول رقم (٣) يوضح خصائص العينة من حيث تعليم الزوجة وتعليم زوجها

نوع التعليم	الفتاة المتزوجة		زوجها	
	ك	٪	ك	٪
أمى / أمية	١٦	٥٣,٥٪	١٢	٤٠٪
مرحلة ابتدائية	١٠	٣٣,٥٪	٩	٣٠٪
مرحلة إعدادية	٤	١٣,٥٪	٦	٢٠٪
دبلوم فنى	-	-	٣	١٠٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠	٣٠	١٠٠٪

يشير جدول رقم (٣) إلى أن أكثر من نصف عينة الدراسة (الإناث) أميات بنسبة (٥٣,٥٪) يلى ذلك من خرجن من مرحلة التعليم الابتدائى ليصلن إلى (٣٣,٥٪) أما من خرجت من المرحلة الإعدادية قبل اكتمال الدراسة كن (١٣,٥٪) أما بالنسبة لتعلم الزوج فهو (٤٠٪) أميون أما من خرج من التعليم الابتدائى كان (٣٠٪) فمرحلة الإعدادية وحصلوا على (٢٠٪) وأخيراً من حصل على دبلوم فنى سواء تجارى أو صناعى لم يتجاوز نسبة (١٠٪).

٣ - من حيث عمل الزوج :

جدول رقم (٤)

يوضح خصائص العينة من حيث عمل الزوج

العمر	الفتيات المتزوجات	
	ك	٪
فلاح	١٨	٦٠٪
عامل	٤	١٣,٥٪
ساعى	٣	١٠٪
حرفى	٣	١٠٪
مدرس ابتدائى	٢	٦,٥٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠٪

يشير جدول رقم (٤) إلى أن أكثر من نصف أزواج العينة يعملون فى مهنه الفلاحة وزراعة الأرض بنسبة (٦٠٪) يلى ذلك من يعملن فى مهنه عامل بنسبة (١٣,٥٪) ثم ساعى بنسبة (١٠٪) فحرفى بنسبة (١٠٪) أيضاً وأخيراً من يعمل مدرس ابتدائى نتيجة لحصولهم على دبلوم فنى وكانت نسبتهم لا تتجاوز (٦,٥٪).

٤- من حيث عدد الأبناء :

جدول رقم (٥)

يوضح خصائص العينة من حيث عدد أبنائها

عدد الأطفال	الفتاة المتزوجة	
	ك	٪
٢-٣	١٢	٤٠٪
٤-٥	١٥	٥٠٪
٦-٧	٣	١٠٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠٪

يشير جدول رقم (٥) إلى عدد الأطفال التى أنجبتهم الفتاة ومع العلم أنه مازال هناك أمامها فرصة كبيرة لإنجاب المزيد من الأطفال نتيجة لصغر سنهن وكانت أكثر من نصف العينة لديهم من ٤-٥ أطفال وذلك بنسبة (٥٠٪) يلى ذلك من كان لديها من ٢-٣ أطفال وكانت النسبة (٤٠٪) ومن كان لديها من ٦-٧ أطفال كانت نسبتهن (١٠٪) مع ملاحظة أن من كان لديها (٦-٧) أطفال قد تزوجت فى سن الثالثة عشر تقريباً أما من كان لديهن طفلين أو ثلاث فهن فى سن من ١٩-٢٠ سنة ولديهن العديد من المشاكل مع الزوج وتركن منزل الزوجية وأقمن عند أهلهن، أغلب أفراد العينة ينحدرون من مستوى اقتصادى منخفض، ومن أبوين أميين، يعمل الأب بالزراعة والأم ربة منزل كانت المبحوثة هى أول زوجة.

الأدوات :

(أ) المقابلة الحرة :

استخدمت المقابلة بهدف جمع المعلومات التى تساعد على تصميم الاستبيان. فلقد قامت الباحثة فى البداية لسماع حكايات عن زواج الفتيات وهن صغيرات وما حدث أثناء توثيق المأذون لهذا الزواج، وعلاقتها بزواجها ... الخ ومن خلال تحليل محتوى هذه المقابلات تم إعداد أسئلة الاستبيان.

(ب) الاستبيان :

تم تصميم الاستبيان كأداة مساعدة للحصول على البيانات الأساسية عن الحالات المدروسة وجمع المعلومات اللازمة عن ظروف الزواج وأسبابه فى هذا السن - واتجاهها نحو الزواج عامة وزوجها بشكل خاص.

بناء الاستبيان:

لقد تم بناء الاستبيان فى ضوء الاستجابات التى تم الحصول عليها فى المقابلات الحرة التى أجريت مع عدد من الإناث المتزوجات فى عمر مبكر وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أقسام :

أولا : البيانات الأساسية : وتشمل سن الفتاة عندما تزوجت وسن زوجها وسنها حاليا، وتعليمها وتعليم زوجها وعمله ، عدد الأبناء، مكان الإقامة، .....الخ.

ثانيا : أسئلة مفتوحة وعددها (١١) سؤال تتناول ظروف الزواج والاتجاه نحوه.

ثالثا : أسئلة محدده الإجابة (نعم / لا) وعددها (١٩) سؤالا

صلاحية الاستبيان:

(أ) الثبات . (ب) الصدق.

ثبات الاستبيان:

تم إعادة تطبيق الاستبيان على عينة قوامها ١٠ فتيات متزوجات يتراوح أعمارهن من ٢٠-٢٥ سنة بفاصل زمنى ١٨ يوماً وكان م عامل الثبات ٠,٧٥ .

صدق الاستبيان :

بالإضافة إلى الصدق السطحى (كمحك أولى) تم استخدام صدق المحكمين لبيان مدى مناسبا الاستبيان لأهداف البحث وبعد حذف بعض الأسئلة وإضافة ما يرونه مناسب ويخدم فكرة البحث، كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٧٨٪.

(جـ) اختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية :

إعداد محمد عن الظاهر الطيب وهو يطبق من سن ١٥ سنة فما فوق ويتكون من ٤٠ عبارة ويستخدم للمراهقين والراشدين ويهدف إلى قياس الحاجات النفسية الكامنة La-tent Needs وقد تم ترتيب العبارات تبعاً للحاجات التى نعيشها وهى :

	العبارات
لوم الذات	١ - ٩ - ١٧ - ٢٥ - ٣٣
العدوان	٢ - ١٠ - ١٨ - ٢٦ - ٣٤
الإدراك والمعرفة	٣ - ١١ - ١٩ - ٢٧ - ٣٥
السيطرة	٤ - ١٢ - ٢٠ - ٢٨ - ٣٦

الاستعراض	٥ - ١٣ - ٢١ - ٢٩ - ٣٧
الجنس	٦ - ١٤ - ٢٢ - ٣٠ - ٣٨
الجنسية المثلية	٧ - ١٥ - ٢٣ - ١٣ - ٣٩
الاستنجاد	٨ - ١٦ - ٢٤ - ٣٢ - ٤٠

[محمد عبد الظاهر، ب ت، ١٢]

ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات المقا ييس الفرعية الثمانية للاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بفاصل زمنى خمسة عشر يوماً على ٢٠٠ طالب وطالبة فى المرحلتين الثانوية والجامعية وتم استخراج معاملات الارتباط من درجات أفراد العينة فى التطبيق الأول ودرجاتهم فى التطبيق ا لثانى بطريقة بيرسون .

جدول رقم (٦) يوضح معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق فى كل من الدراسة الأصلية للاختبار والبحث الحالى

الحاجات	معاملات الثبات		الحاجات	معاملات الثبات	
	للدراسة الأصلية	البحث الحالى		للدراسة الأصلية	البحث الحالى
- لوم الذات	٠,٨٦	٠,٨٢	- الاستعراض	٠,٩١	٠,٨٥
- العدوان	٠,٨٥	٠,٨٣	- الجنس	٠,٨٢	٠,٧٩
- الإدراك	٠,٧٧	٠,٧٨	- الجنسية المثلية	٠,٧٣	٠,٧١
- السيطرة	٠,٩٣	٠,٤٩	- الاستنجاد	٠,٩٢	٠,٨٥

ويتضح من الجدول السابق أن الاستبيان بمقاييسه الفرعية يتمتع بدرجات ثبات مرتفعة سواء فى دراستنا الأصلية أو البحث الحالى.

صدق الاختبار :

تم حساب صدق الاختبار بعدة طرق هى :

- صدق المحكمين وتم اختيار العبارات التى وافق عليها أكثر من ٨٠ ٪ من المحكمين على الأقل.

- الصدق الذاتى. - التماسك الداخلى.

وذلك عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة فى كل عبارة من عبارات المقياس الفرعى على حده ودرجاتهم الكلية فى كل حاجة من الحاجات التى يقيسها المقياس الفرعى.

- صدق الميزان (المحك الخارجى) حيث تم تطبيق اختبار تفهم الموضوع T.A.T على نفس عينة الدراسة وتم تصحيح الاختبار بطريقة موراى ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقاييس الفرعية تكمله الجمل واختبار T.A.T (محمد عبد الظاهر، ب ت، ١٢-١٧).

التطبيق الميدانى :(*)

١ - إن التطبيق فى المجتمع الريفى فى الصعيد أمر شديد الصعوبة ويصبح هناك شبه استحالة إذا كان الموضوع خاص بالعلاقة بين المتزوجة وزوجها. لذلك قامت الباحثة بالتطبيق على المتزوجات بعد أن تم تكوين ألفه وصداقة بين الباحثة والريفيات.

٢ - تم إجراء المقابلة الفردية مع كل زوجة حيث لا توافق المتزوجة على الحديث عن حياتها الشخصية أمام الأخريات، حتى لا تصبح مصدر للحكاوى كما قلن بأنفسهن.

٣ - ترحب المتزوجة بالحديث عن حياتها الشخصية و متاعبها وذلك باستفاضة، لأن الثرثرة هى الوسيلة الوحيدة للقضاء على وقت الفراغ الكبير الموجود فى الريف.

٤ - أحست الباحثة أثناء التطبيق أن هناك قدر من الضيق يظهر على وجه الفتيات المتزوجات لدى أغلبهن عند الحديث عن كيفية حدوث الزواج وإن كانت هناك رغبه قوية فى الانفصال تقف العادات والتقاليد والأطفال وعدم عمل الزوجة للصرف على نفسها وأطفالها حجرة عثرة فى سبيل تحقيق ذلك.

٥ - كانت الباحثة تقابل المتزوجات خارج بيوتهن أما فى السوق أو أمام الترع أثناء غسل الأوانى... الخ وذلك لأن الفتاة المتزوجة فى الريف فى الأغلب الأعم تعيش فى منزل أسرة الزوج، حيث توجد والدة الزوج (الحماة)وزوجات أخوات زوجها..... الخ ذلك خوفاً من أن تتحدث فى أشياء قد تنقل إلى مسامع الزوج فتلقى العقاب.

(*) قامت الباحثة بالتطبيق الميدانى دون الباحث نظرا لطبيعة العينة.

٦- استغرق التطبيق على أفراد العينة حوالى ٦٠ يوماً بطريقة يومية مع العلم بأنه تم استبعاد عدد من الحالات لم يكملن الاستبيان أو الاختبار وقام الباحثان بتحليل مضمون استجابات العينات بالنسبة للاستبيان واختبار الحاجات النفسية الكامنة.

نتائج الدراسة :

سيتم عرض نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة الفرعية.

السؤال الأول : ما مدى موافقة الطفلة المتزوجة على الزواج مبكراً؟

وتمت الإجابة عنه باستخدام الاستبيان المحدد (نعم / لا)

جدول رقم (٧) يوضح مدى موافقة الفتاة على الزواج (استطلاع الأسرة لرأيها فى الزواج)

العنصر	الفتاة المتزوجة	
	ك	٪
نعم	١٣	٤٣,٥
لا	١٧	٥٦,٥
الإجمالى	٣٠	٪١٠٠

من الجدول السابق يظهر أن أكثر من نصف أفراد العينة الفتيات لم يأخذن رأيهن نهائياً فى موضوع زواجهن وذلك بنسبة (٥٦,٥ ٪)، فى حين من عرفن بموضوع الزواج والشخص المتقدم مع عدم القدرة على الرفض مثلن بنسبة (٤٣,٥ ٪).

السؤال الثانى : ما هى الأسباب التى دعت أسرة الفتاة إلى تزويجها مبكراً؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (٨) يوضح الأسباب التى دعت أسرة الفتاة التى تم تزويجها مبكراً من وجهة نظرها

الأسباب	الفتاة المتزوجة		الترتيب
	ك	٪	
العادات والتقاليد عندنا كده	١٧	٥٦,٥٪	١
العريس كويس من وجهة نظر الأهل	١٠	٣٣,٥٪	٢
ضحكوا على وقالوا سيجعلك تكملى تعليمك بس وافقى	٣	١٠٪	٧
تريد أمى الاطمئنان على قبل ما تموت	٢	٥٦,٥٪	٨
أجبرنى عمى على الزواج حتى يخلص منى	١	٥٣,٥٪	١٢
كنت أريد شخص آخر فخافت أسرتى وزوجتنى من أول عريس	٥	١٦,٥٪	٤
لست جميلة وكان هذا العريس كبير السن فرصة بالنسبة لهم	٢	٦,٥٪	٨
نحن سبع بنات وكان أبى لابد أن يزوجنا مبكراً	١	٣,٥٪	١١
البنت ليس لها غير الزواج	٥	١٦,٥٪	٤
الزواج للبنت سترة	٥	١٦,٥٪	٤
عددنا كبير والعريس هيريحنا فى نظرهم من كل شئ	٧	٢٣,٥٪	٣
إنبهار أبى بالنسبة لأنه رجل كبير المقام فى قريتنا	٢	٦,٥٪	٨

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن المبحوثات قد ذكرن العديد من الأسباب التى دفعت أسرتهن إلى التبكير بزواجهن وكان على رأس قائمة الأسباب هى أن العادات والتقاليد فى الريف المصرى تفرض ذلك وكانت النسبة (٥٦,٥٪) يلى ذلك أن العريس شخص مناسب من وجهه نظر أسرتها وذلك بنسبة (٣٣,٥٪).

تظهر الموروثات الشعبية بتأثيرها فى هذا الاتجاه حيث إن البنت ليس لها غير الزواج، والزواج للبنت سترة وذلك بنسبة (١٦,٥٪) ولكن مشكلة زيادة عدد أفراد الأسرة تظل مؤثرة على الفتاه حيث إن العريس الجاهز سوف يرفع عن كاهل الأسرة نفقات الزواج وتحتل المرتبة

الثالثة فى الأسباب الدافعة للزواج (٢٣,٥٪) أما محاولة الفتاة اختيار الزوج فهى مرفوضة فى الريف مما يجعل الأسرة تبادر بالموافقة على أول عريس يتقدم لهم وذلك بنسبة (١٦,٥٪).

تشكل رغبه الفتاة فى تكميل تعليمهم د وراً فى الزواج ذلك من خلال إقناع الفتاة إن الاستمرار فى الدراسة مشروط بالموافقة على الزواج وذلك بنسبة (١٠٪) مع العلم بأنه بمجرد الموافقة لا تستمر فى دراستها. فى حين تؤثر رغبه الأم فى الاطمئنان على بنتها أو أن الفتاة ليست جميلة والعريس فرصة بالنسبة للأسرة أو انبهار الأب بالعريس المتقدم فى الدفع بالتبكير فى الزواج.

يمثل الإجبار على الزواج من قبل من يقوم بمهمة عائل الأسرة حتى يتخلص من مصاريف الأبناء وخصوصاً الفتيات سواء كان العم أو الخال دوراً فى الإسراع بتزويج الفتيات، كما يظهر مشكلة زيادة أفراد الأسرة ولكن من الوجه الأخر وهو كثرة الإنجاب (رغبة فى إنجاب ذكر) فتنجب الأم العديد من الفتيات والتى لابد لرب الأسرة إن يسترهم بلغة أهل الريف لذلك يعمل على التبكير بزواج ابنته.

السؤال الثالث : كيف أثر الزواج المبكر على صحة الفتاة جسمياً من وجهة نظرها ؟

تمت الاجابة عنه باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح؟

جدول رقم (٩) يوضح تأثير الزواج المبكر على صحة الفتاة

درجة التأثير	الطفلة المتزوجة	
	ك	٪
ـ نعم مؤثر، دائما (مريضة، تعبانه، صداع، ضعيفة، جسمى مهدود)	٢٢	٧٣,٥٪
ـ لا لم يتأثر جسمى.	٨	٢٦,٥٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠٪

يظهر الجدول رقم (٩) أن الأغلبية من الفتيات التى تزوجن مبكراً قد تأثرت صحتهن بنسبة (٧٣,٥٪) بشكل أو بآخر مثل الإحساس بالضعف العام والتعب المستمر، دائما ما تكون مستهدفة للإ صابة بالأمراض، فى حين من لم يتأثر صحتهن نتيجة للزواج المبكر كانت نسبتهن لا تجاوز (٢٦,٥٪)، وقد يكون ذلك شئ مؤقت حالياً لصغر سن الزوجة وقدرتها النسبية على التحمل ولكن من المؤكد أن هذا التأثر سيظهر لاحقاً.

السؤال الرابع: ماهو سلوك الطفلة تجاه قرار الأسرة بتزويجها ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (١٠) يوضح استجابة الطفلة حينما عرفت أنها سوف تتزوج

درجة التأثير	الطفلة المتزوجة	
	ك	٪
قلت لا	١٢	٤٠٪
لم أفهم يعنى أيه زواج ولذلك لم أفعل شئ	١٠	٣٣,٥٪
ضربونى علشان أوافق على الزواج	٩	٣٠٪
صرخت وبكيت	١٥	٥٠٪
كنت حزينة جداً	٥	١٦,٥٪
كنت زعلانه لأنهم خرجونى من المدرسة للزواج	٦	٢٠٪
كنت خايفة من العريس لأنه كبير قوى	٤	١٣,٥٪
بكيت لأنى أريد شخص آخر	٣	١٠
كنت فرحانة	٣	١٠٪

يظهر الجدول السابق رقم (١٠) أن تصرفات الفتيات تنم عن الرفض وعدم الرغبة فى الزواج وكانت استجابة البكاء والصراخ كتعبير عن رفض ال زواج (٥٠٪)، فى حين من قلن لا شكلن نسبة (٤٠٪) يلى ذلك عدم فهم الفتاة لمعنى الزواج لذلك كان رد فعلن سلبى بنسبة (٣٣,٥٪)، أما للجوء الأسرة لأسلوب الضرب لإجبار الفتاة على الزواج شكل نسبة (٣٠٪).

يمثل الحزن للخروج من المدرسة نتيجة للزواج رد فعل بعضهن بنسبة (٢٠٪) يلى ذلك الخوف من العريس لأنه كبير فى السن نسبة (١٣,٥٪) وترجع مرة أخرى للبكاء كأسلوب للرفض نتيجة لرغبة الفتاة الزواج من شخص أخر نسبة (١٠٪) ومن كانت مبسوطة وسعيدة نتيجة لزواجها المبكر لا يمثلن سوى نسبة (١٠٪).

السؤال الخامس: أ - ما هو الموقف الرسمى الفعلى من زواج الطفلة كما ظهر فى عقد القرآن (المأذون)؟

ب - ما هو الموقف الرسمى الفعلى من زواج الطفلة كما ظهر أثناء قيام الطبيب بتسنين الطفلة؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (١١) يوضح ماقاله أو فعله المأذون أثناء الزواج على الرغم من صغر السن قانوناً

قول أو فعل المأذون	الطفلة المتزوجة	
	ك	٪
لم أراه وبالتالى لا أعرف.	٤	١٣,٥٪
أعطوه فلوس علشان يسكت.	٥	١٦,٥٪
قال لى أن البنت ملهاش غير عدلها.	٥	١٦,٥٪
رفض أن يزوجنى إلا بشهادة أنى كبيرة.	٩	٣٠٪
سألنى موافقة فأجبت بنعم مجبرة.	٤	١٣,٥٪
حاول أن يقنع والدى أنى صغيرة ولكن والدى صمم على زواجى فجاب شهادة تسنينى ودس شهادة ميلادى	٣	١٠٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠٪

يشير جدول رقم (١١) إلى تباين استجابات من قام بتوثيق عقد الزواج نتيجة للصغر الشديد فى سن العروسة فنجد أن أكبر نسبة كانت ٣٠٪ وهى توضح أن المأذون قد رفض توثيق عقد الزواج إلا بوجود شهادة أن الطفلة قد بلغت سن ١٦ سنة يلى ذلك وجود ظواهر سلبية ممثلة فى موافقة المأذون على الزواج نتيجة لأن أسرة الطفلة قد أعطوه مالاً أو نتيجة للقناعة الشخصية أن الطفلة لابد أن تتزوج مبكراً وذلك بنسبة (١٦,٥٪).

لقد أجابت بعض المبحوثات بأنهن لم يشاهدوا المأذون بنسبة (١٣,٥٪) وبنفس النسبة أيضاً هناك من سئلت بواسطة المأذون وأجابت بالموافقة ولكن نتيجة للإجبار واستخدام أساليب الضرب معها. وظهر السلوك الإيجابى للمأذون فى عدد قليل من الحالات (١٠٪) بأنه حاول أن يقنع والد الطفلة بأنها مازالت صغيرة على الزواج ولكن تصميم الأب على الزواج بالإضافة إلى إحضاره شهادة تسنين جعلت المأذون يقوم بتوثيق الزواج.

ب - ماهو الموقف الرسمى الفعلى من زواج الطفلة كما ظهر أثناء قيام الطبيب بتسنين الطفلة ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (١٢) يوضح ماتم أثناء قيام الطبيب بتسنين الطفلة

ما قام به الطبيب للتسنين	الطفلة المتزوجة	
	ك	٪
قامت أسرتى بالاتفاق مع الطبيب علشان يعطينى الشهادة.	١٣	٤٣,٥٪
قام بالتسنين على أساس أنى أظهر أكبر من سنى.	١٠	٣٣,٥٪
لم أذهب ولكن عملت أسرتى خدمة للطبيب فعطاهم الشهادة.	٢	٦,٥٪
رفضن الإجابة على هذا السؤال.	٥	١٦,٥٪

يوضح الجدول السابق رقم (١٢) وجو د أساليب غير سوية فى حصول أسرة الفتاة على الشهادة التى تثبت وصولها إلى سن السادسة عشر فنجد أن نسبة كبيرة (٤٣,٥٪) قد قامت بالاتفاق مع الطبيب مال حتى يعطى لهم الشهادة التى تثبت أن سن الطفلة قد وصل إلى المرحلة التى يمكن أن تتزوج فيها، يلى ذلك قيام الطبيب بإعطاء الشهادة بنسبة (٣٣,٥٪) دون أن يتأكد من سن الطفلة الحقيقى. فى حين رفضت نسبة (١٦,٥٪) الاستجابة على هذا السؤال ربما خوفاً من أن تؤثر ذلك على أسرتها أو الطبيب وأخيرا نجد أن نسبة (٦,٥٪) من أباء الفتيات لم يكن معهم الأموال اللازمة فقاموا بعمل بعض الخدمات الخاصة للطبيب وكانتِ مكافاءتهم هو إعطاء شهادة التسنين للفتاة.

السؤال السادس : كيف يعامل الزوج زوجته (مبحوثات الدراسة) ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (١٣) يوضح معاملة الزوج لزوجته (العينة)

نوع المعاملة	الطفلة المتزوجة	
	ك	٪
عنيف جداً معى.	١٠	٣٣,٥٪
بيتخانق معى كثيراً.	٦	٢٠٪
منذ الزواج وأنا غضبانه عند أهلى.	٥	١٦,٥٪
عندما يسمع كلام أمه يضربنى.	٣	١٠٪
عارف أنى لا أحبه لذلك دائما يضربنى.	٣	١٠٪
دائماً يسبنى وأنا لذلك لا أريد أن أذهب للبيت.	٢	٦,٥٪
لم أعرف معاملته كويس لأنه بعد الزواج بشهور سافر ويرجع مدد صغيرة	١	٣,٥٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠٪

يشير الجدول السابق رقم (١٣) إلى أن معاملة الزوج لزوجته فى الأغلب الأعم ليست معاملة حسنه وليس بها المودة والرحمة التى نادى بها الله سبحانه وتعالى، فنجد أن العنف يمثل الأسلوب السائد فى العلاقة بين الزوجين بنسبة (٣٣,٥ ٪) يلى ذلك وجود المشاحنات المستمرة بينهما بنسبة (٢٠ ٪).

أما ترك ال زوجة لمنزل الزوجية بصفة مستمرة ولمدة طويلة شكل نسبة (١٦,٥ ٪). وتساوى النسبة (١٠ ٪) لكل من ضرب الزوج لزوجته حتى يرضى أمه أو معرفة الزوج أن الزوجة لا تحبه لذلك فهو يقوم بضربها دائما ومحاولة الزوج استخدام السباب والشتائم مع الزوجة وشعورها برفض الذهاب للمنزل ور غ بتها فى البقاء خارجه يشكل نسبة (٦,٥ ٪) وأخير عدم معرفة الفتاة لنوع معاملة زوجها نتيجة للبقاءه مدد صغيرة معها لأنه مسافر ويأتى كل سنة مدة لا تزيد عن شهر تمثل نسبة (٣,٥ ٪).

السؤال السابع : ما مدى موافقة المبحوثة على زواج ابنتها مستقبلاً فى مثل سنها؟

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المغلق (المحدد).

جدول رقم (١٤)

يوضح مدى موافقة المبحوثة على زواج ابنتها فى مثل سنها التى تزوجت فيه

العنصر	الفتاة المتزوجة	
	ك	٪
نعم	٥	١٦,٥٪
لا	٢٥	٨٣,٥٪
الإجمالى	٣٠	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق رقم (١٤) أن الأغلبية العظمى من الفتيات المتزوجات (٨٣,٥ ٪) يرفضن أن تتزوج بناتهن فى نفس السن التى تزوجن فيه أى وهم أطفال، فى حين من يوافقن من أفراد العينة على تزويج بناتهن فى نفس السن التى تزوجن فيه لا يتجاوز نسبة (١٦,٥ ٪).

السؤال الثامن : ما هى مصادر التوجية للطفلة المتزوجة؟

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (١٥) يشير إلى مصادر التوجيه للطفلة المتزوجة فى بداية الحياة الزوجية

مصادر التوجيه	الطفلة المتزوجة	
	ك	٪
اعتمدت على نفسى.	١٣	٪٤٣,٥
كانت أمى تعطينى نصائح.	١٣	٪٤٣,٥
حماتى هى التى تنصحنى	١٤	٪١٣,٥
الإجمالى	٣٠	٪١٠٠

يشير جدول رقم (١٥) إلى أن النسبة متساوية (٤٣,٥ ٪) فى اعتماد الفتاة على نفسها فى الأمور الخاصة بالحياة الزواجية واعتمادها على نصائح أمها. ، وتقل النسبة إلى (١٣,٥ ٪) فيمن يعتمد على نصائح أم زوجها. مما يشير فى النهاية إلى أن عدم فهم الفتاة للحياة الزوجية واعتمادها على النصائح بصفة عامة يمثل (٥٧ ٪) سواء كان مصدر التوجية الأم أو الحماة.

السؤال التاسع : ماهى مشاعر الطفلة المتزوجة وهى مقبلة على الزواج كما عبرت عنها مبحوثات الدراسة ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (١٦) يوضح مشاعر الفتاة وهى مقبلة على الزواج

المشاعر	الطفلة المتزوجة	
	ك	٪
الخوف الشديد.	٧	٪٢٣,٥
التردد.	٨	٪٢٦,٥
الفزع.	١٠	٪٣٣,٥
حياة جديدة.	١٥	٪٥٠
سوف آكل حلويات وألبس هدوم جديدة	٤	٪١٣,٥
لن ألعب مع صاحباتى تانى.	٦	٪٢٠

يشير الجدول السابق رقم (١٦) إلى تباين وتعدد استجابات الفتاة وهى مقبلة على الزواج فنجد أن نصف أفراد العينة (٥٠٪) شعرن بأنهن مقبلات على حياة جديدة فى حين شكل الفزع نسبة (٣٣,٥٪) يلى ذلك التردد بنسبة (٢٦,٥٪) فالخوف الشديد نسبة (٢٣,٥٪) ومازال التفكير الطفلى موجود رغم من اقبالها على الزواج وذلك من خلال مقوله عدم قدرتها على اللعب مرة أخرى مع زميلاتها بنسبة (٢٠٪) يلى ذلك أن الزواج يعنى أكل الحلوى ولبس ملابس جديدة بنسبة (١٣,٥٪).

السؤال العاشر : ماهى النصائح التى تعطيها الطفلة المتزوجة لكل من يريد أن يزوج ابنته مبكراً؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

جدول رقم (١٧) يوضح النصائح التى تعطيها الطفلة المتزوجة لكل من يريد أن يزوج ابنته فى سن مبكرة

النصائح	الفتاة المتزوجة	
	ك	٪
التعليم أولاً.	١٧	٥٦,٥٪
أن تختار الشخص الذى يناسبها.	١٥	٥٠٪
لابد أن تكون راضية عن الزواج.	٢٥	٨٣,٥٪
خليها تختار شريك حياتها بنفسها.	٢٠	٦٦,٥٪
لا تزوجها قبل وصولها سن ١٩ سنة.	١٩	٦٣,٥٪
أن ترفض بشدة الزواج وهى طفلة.	٦	٢٠٪
لابد أن تسكن فى منزل بمفردها ليس مع أهله.	١٠	٣٣,٥٪
سوف ترجع لك بمشاكل وعيال فلا تزوجها مبكراً.	٤	١٣,٥٪
لأنها صغيرة سوف تخسر صحتها فى الحمل والولادة.	٧	٢٣,٥٪
لن تربى أطفالها تربية كويسة لأنها طفلة مثلهم.	٥	١٦,٥٪
يجب أن تنظر إلى مصلحة ابنتك وليس مصلحتك	٥	١٦,٥٪

يشير الجدول السابق رقم (١٧) إلى وجود العديد من النصائح التى تعطيها المتزوجة لمن يزوج ابنته مبكراً أو للطفلة التى يتم تزويجها نفسها ونجد أن النصيحة التى حصلت على المرتبة الأولى هى أن تكون الفتاة راضية عن الزواج بنسبة (٨٣,٥٪) وليست مجبرة عليه، يلى ذلك أن تقوم الفتاة باختيار الزوج بنفسها وليس عن طريق

الأسرة بنسبة (٦٦,٥ ٪). كما انه لا يجب على الفتاة أن تتزوج قبل وصولها إلى سن التاسعة عشر مثلا وليس سن السادسة عشر بنسبة (٦٣,٥ ٪).

تعطى المتزوجة أهمية للتعليم لذلك فهى تنصح بأن تكمل الفتاة تعليمها أولا قبل الزواج بنسبة (٥٦,٥ ٪) وأن تختار الشخص الذى يناسبها هى وليس الذى يناسب أسرتها بنسبة (٥٠ ٪)، وأن من تزوج يجب أن يبعد عن السكن لدى أهل الزوج بنسبة (٣٣,٥ ٪) يلى ذلك أن الزواج المبكر سوف يجعلها معتله صحياً وذلك نتيجة للحمل والولادة المتكررة وشكل ذلك نسبة (٢٣,٥ ٪)، وأيضاً على الفتاة أن ترفض بشدة الزواج وهى طفلة بنسبة (٢٠ ٪). يتساوى النسبة (١٦,٥ ٪) بين أن زواج الطفلة لن تجعلها تستطيع أن تربى أطفالها بطريقة سليمة لأنها صغيرة وأن الأب يجب أن ينظر إلى مصلحة أبنته وليس مصلحته الشخصية.

السؤال الحادى عشر: ما هو رأى الطفلة المتزوجة فى موضوع الزواج بصفة عامة؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المغلق.

جدول رقم (١٨) يبين الجزء الثانى من الاستبيان هو مجموعة من العبارات تجيب عليها الفتاة المتزوجة بنعم أو لا

العبــــــارة	نعم		لا		مج
	ك	٪	ك	٪	
كنت أدرك فى ذلك الوقت يعنى أيه زواج.	٥	٪١٦,٥	٢٥	٪٨٣,٥	٣٠
لم أكن مستعدة لتحمل مسئولية الزواج.	٢٨	٪٩٣,٥	٢	٪٦,٥	٣٠
أجد صعوبة فى التعامل مع أطفال (تلبية طلباتهم).	١٤	٪٤٦,٥	١٦	٪٥٣,٥	٣٠
سأقوم بتعليم أبنائى خصوصاً الإناث منهم.	٢٤	٪٨٠	٦	٪٢٠	٣٠
هناك فترات أندم فيها على زواجى المبكر.	٢٦	٪٨٦,٥	٤	٪١٣,٥	٣٠
أنا راضية بالواقع الذى أعيشه.	١٠	٪٣٣,٥	٢٠	٪٦٦,٥	٣٠
أشعر بالسعادة لأننى تزوجت مبكراً.	٤	٪١٣,٥	٢٦	٪٨٦,٥	٣٠
ألوم أهلى على زواجى المبكر.	٢٩	٪٩٦,٥	١	٪٣,٥	٣٠
أحس بالغيرة ممن هم فى سنى وكملوا تعليمهم.	٢٣	٪٧٦,٥	٧	٪٢٣,٥	٣٠
أحب زوجى.	١٠	٪٣٣,٥	٢٠	٪٦٦,٥	٣٠
يوجد تفاهم فى كافة الأمور بينى وبين زوجى.	٦	٪٢٠	٢٤	٪٨٠	٣٠
دائماً ما يفرض زوجى رأيه على.	٢٧	٪٩٠	٣	٪١٠	٣٠
يجب أن يكون للفتاة دور فى اختيار زوج المستقبل.	٣٠	٪١٠٠	-	-	٣٠
إجبار الفتاة على الزواج شئ عادى فى قريتنا.	٢٢	٪٧٣,٥	٨	٪٢٦,٥	٣٠
اعتقد أن زواجى المبكر أثر على صحتى ونفسى.	٢٩	٪٩٦,٥	١	٪٣,٥	٣٠
إرضاء أسرتى بزواجى واجب على ولو على حساب سعادتى	١٠	٪٣٣,٥	٢٠	٪٦٦,٥	٣٠
الزواج فى سن مبكرة مفيد بالنسبة للفتاة.	٨	٪٢٦,٥	٢٢	٪٧٣,٥	٣٠
يجب أن يرفض الأطباء عمل شهادات تسنين غير سليمة.	١٩	٪٦٣,٥	١١	٪٣٦,٥	٣٠
زواج البنت سترة حتى ولو كان فى حجرة بمنزل أهل الزوج	٩	٪٣٠	٢١	٪٧٠	٣٠

يشير الجدول السابق رقم (١٨) إلى أن الرأى العام السائد عن الزواج المبكر لدى معظم أفراد العينة بأنه أمر مكروه ويؤثر نفسياً وصحياً على الفتاة كما يشيرإلى أن معنى الزواج ليس واضح فى أذهان هؤلاء الفتيات أثناء زواجهن.

توضح نسبة كبيرة من المبحوثات أنهن سوف يعلمن بناتهن لأن التعليم يحمى الفتاة فى المستقبل، كما تظهر نبرة الندم فى كلامهن نتيجة للزواج المبكر مع الإحساس بالغيرة ممن هن فى سنهن وواصلن تعليمهن، الأمر الذى يولد مشاعر الكراهية لدى الطفلة المتزوجة والتى لم تكمل تعليمها تجاه زوجها ولذلك لا يوجد تفاهم بينهم فى الأمور الخاصة بالحياة الزواجية. مع فرض الزوج لرأيه وإن كان خطأ.

تؤكد الفتيات أن العادات والتقاليد فى الريف هى السبب فى الزواج المبكر لأنه شئ عادى مع التشديد على أن الزواج وإن كان فلابد أن يكون برضاء الفتاة بعيداً عن إجبارها على شخص بعينه بل أن يتاح لها الفرصة للاختيار حتى لا يحدث النفور من الزوجين.

الرغبة فى إرضاء الأسرة على حساب سعادة البنت نفسها لا يجد قبول لدى الفتيات إلا نسبة ضعيفة ولأن رضاء الأسرة يتمثل فى قبول شخص ترفضه البنت أما لصغر سنها أو لعدم وجود قبول منها له. يرغب عدد كبير من المبحوثات فى عدم موافقة الأطباء على إعطاء شهادات تسنين غير صحيحة، حيث إن الموثق للزواج فى كثير من الأحيان لا يرضى بتوثيق الزواج إلا بهذه الشهادة التى تكون فى الأغلب الأعم غير سليمة.

هناك بعض الآراء التى رأت أن زواج البنت فى سن مبكرة مفيد بالنسبة للفتاة حيث يتفق ذلك مع العادات والتقاليد والأعراف الموجودة فى القرية حتى وإن كان هذا الزواج يتم فى منزل أهل العريس ومع شعور عدد قليل جداً من الفتيات بالسعادة نتيجة للزواج المبكر لأنه أعطى لهن الحرية فى الخروج والدخول والبعد عن سوء الأحوال الاقتصادية التى كانت تعيش فيها البنت، مع أسرتها.

السؤال الثانى عشر : أ - ما هى الحاجات النفسية الكامنة لدى الطفلة المتزوجة ؟

ما هى أكثر الحاجات إلحاحاً كما تبدو فى الأولوية النسبية ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام اختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية.

جدول رقم (١٩) يوضح نتائج اختيار تكملة الجمل للحاجات النفسية مرتبة ترتيباً تنازليا بالمتوسط والانحراف المعيارى

الحاجة		المتوسط	الانحراف المعيارى
● العدوان.	Aggression	٧,٩٠	٢,١٦
● الاستنجاد.	Succorance	٧,٢٠	٣,٠٨
● السيطرة.	Dominance	٦,١٨	١,٩٠
● الاستعراض.	Exhibition	٥,٢٠	٢,٤٠
● الخضوع	Abasement	٤,٢٧	٢,٠٦
● الجنس	Sex	٤,١٠	٢,١٣
● الجنسية المثلية	Homosexuality	٣,١٥	١,٣٨
● المعرفة	Cognizance	٣,٠٥	١,٢٩

يشـير الجـدول السـابق رقم (١٩) إلى أن العـدوان المكبوت قد حصل على أعلى متوسط مما يبين أنها على رأس القائمة فى الحاجات المكبوتة ويعنى العدوان الرغبة في الإيذاء وتكبيد الألم وهى تمكن أن تظهـر فى حاجة الشخص لأن يهاجم شخصاً آخر أو يجرحه وأن يقتل أو يؤذى أو يلوم أو يتهم أو يقلل من شأن أو يسخر من شخص آخر أو أن يعاقبه بقسوة (محمد عبد الظاهر ، ب ت، ٩) .

إذا مالاحظنا ما تعرضت له الطفلة من مواقف صدمية تتمثل فى خروجها من المدرسة والبعد عن صديقاتها وحدوث الزواج فى جو من الضغط والإجبار وما يفعله الزوج معها من استخدام أسلوب الضرب فى العديد من المواقف والتعرض لخبرة الحمل والولادة فلابد أن يتولد لكل هذا مشاعر الإحباط التى تؤدى إلى ظهور مشاعر العدوان، وتنبع الحاجة للعدوان كما تقول كارين هورنى من شعور الفرد بأن العالم يمثل بالنسبة له حلبة نزال ويكون البقاء فيها وبتعبير دارون للأصلح فهو فى حاجة لأن يتفوق ولأن يحقق النجاح والتميز (كارين هورنى، ١٩٨٨، ٤٧) .

يمثل الاستنجاد الحاجة الكامنة الثانية على رأس الحاجات المكبوتة ويعنى الاستنجاد الرغبة فى الشعور بالأمن، المعونة، أن يلقى الشخص الحماية التعاطف، الحب، أن يسعى للمساعدة وأن يطلب العون وأن يتوسل للآخرين طلباً للرحمة وأن يحتمى بوالد راع عطوف مثلا، فهو يكون معتمداً على الغير (محمد عبد الظاهر، ب ت ، ١٠) .

تعكس الحاجة للاستنجاد شعور بالقلق والعجز لذلك يلجأ صاحبه إلى الاعتماد على الآخرين وطلب مساعدتهم وهذه الاعتمادية تعكس بشدة الحاجة للأمن و هى تقع على مدرج ماسلوا فى المستوى الأدنى بعد الحاجات الفسيولوجية (سامى عبد القوى ، محمد أحمد، ١٩٩٤، ١٠) . كما يعكس ذلك تبعاً لتفسير روتر ١٩٥٤ أن مركز التحكم حينما يكون خارجى دائما يترتب عليه عجز عن السيطرة عن الذات أو قدرة الفرد على التغير وطالما أنه غير مسئول عن أفعاله وأن الآخرين هم دائما المتصرفون فى شئونه هؤلاء الأفراد تجدهم أكثر استجابة للإثارة وأكثر ميلاً للأعراض العصبية ومن ناحية أخرى قد ثبت أن الأشخاص الذين لديهم بؤرة التحكم خارجياً يفتقرون إلى الدافع الذى يجعلهم يحققون أهدافاً صعبة بالإضافة إلى قلة طموحهم كما ثبت وجود علاقة بين التحكم الخارجى والاكتئاب حيث يفتقر هؤلاء إلى وجود الهدف أو المعنى للحياة بشكل عام (العارف بالله محمد وآخرون ، ١٩٩٨ ص ١٢٤-١٢٥).

لأن الفتاة فى الصعيد تربى على ألا يكون لها رأى وإن كان فبعد الأب أو الأخ أو الزوج ولا تنسى أن الفتاة أثناء زوجها كانت طفلة على أعتاب مرحلة البلوغ وتم الزواج فى الأغلب الأعم بالإجبار والضغط والضرب.

إن عملية التنشئة الاجتماعية التى تتعرض لها الفتاة تحرمها من الشعور بالاستقلال فهى غير قادرة على اتخاذ قرارات وهناك دائما من يفكر لها ويقرر مصدرها .... الخ لذلك فهى تتعلم الاعتماد على الآخرين. ويقرر عماد الدين إسماعيل أن التقاليد والعادات والثقافة تضمن أن تكون البنت على درجة أقل من الرجل وتكون الصفات الإيجابية لها ممثلة فى الرقة، اللباقة، التزين، الهدوء ، الحاجة إلى المساعدة ولمن يتخذ لها القرارات المصرية ... ا لخ (محمد عماد الدين ، ١٩٨٩، ٤١٢) ويرى كل من

Lange & Jakubawski أن التوكيدية (القدرة عن التعبير عن الأفكار والمشاعر) مرتبطة تماماً بأساليب التنشئة الاجتماعية التى تحدد الدور الأنثوى وهذه الأساليب تعلم الفتاة أن تكون معتمدة وسلبية (Lange & Jakubawski, 1976, ٤) .

تحتل الحاجة للسيطرة المرتبة الثالثة فى أهمية الحاجات المكبوتة لدى الفتاة التى تزوجت وهى طفلة وتعنى الحاجة للسيطرة الرغبة فى القوة المطلقة والتحكم سحرياً فى الموضوعات ، بمعنى أن يؤثر على الآخرين ويتحكم فيهم وأن يقدع الغير ويأمرهم، بمعنى أن يقوم هو بتنظيم سلوك الجماعة التى يعيش معها (محمد عبد الظاهر، ب ت، ٩).

يدفع الإحساس بالعجز والإحباط بالفرد إلى محاولة السيطرة على الأشياء من حوله عن طريق القوة السحرية وهذه سمة من سمات التفكير البدائى التى يتسم بها تفكير الأطفال، بما أن الزواج تم وهم فى مرحلة الطفولة بالفعل فإن الحاجة للسيطرة تظهر لديهن.

إن الحاجة للسيطرة هى شعور تعويضى للإحساس بالدونية والإحساس بالعجز وقلة الحيلة ومن ثم يتزايد الرغبة فى السيطرة على مجريات الحياة التى لا يستطعن التدخل فيها بما يحقق لهن الإشباع (سامى عبد القوى، ١٩٩٤، ١١٤).

احتلت الحاجة للاستعراض المرتبة الرابعة فى ترتيب الحاجات لدى الفتيات المتزوجات، وتعنى الرغبة فى الاستعراض تعريض الشخص لجسمه على الملأ ويمكن أن تظهر فى حاجة الشخص لأن يجذب الانتباه إلى شخصه وأن يثير الآخرين ويسليهم ويحركهم ويفاجئهم ويهز مشاعرهم (محمد عبد الظاهر ، ب ت ، ٩) . فى ظل جو البيئة الاجتماعية فى الريف التى يتميز بمجموعة من الخصوصيات مثل إجبار الفتاة على الاهتمام نفسها طالما أصبحت زوجة وأن هذا هو دورها فى الحياة (زوجة وأم) فلا يبقى أمامها مع وجود أوقات فراغ عديدة غير الانشغال بالجسم والذى يعنى أيضاً هذا الانشغال وجود مشاعر قصور وعجز.

لقد لاحظت الباحثة أثناء مقابلتها مع المبحوثات المتزوجات فى وجودهن أمام الترع أن جزءاً كبيراً من حديثهن كان عن أنواع وألوان القماش التى يرتدونها ليصبحن أكثر جمالا ويجب علينا ألا ننسى إن عدد منهن مازال يمر بمرحلة البلوغ والمراهقةمن خصائص هذه المرحلة الاهتمام الزائد بالجسم والميل للاستعراض والمباهاة.

شكلت الحاجة للخضوع المرتبة الخامسة فى ترتيب الحاجات وهى تعنى الرغبة فى مكابدة الألم فى الاستسلام جنسياً ويمكن أن تظهر فى حاجة الشخص إلى الخضوع فى سلبية لقوة خارجية وتقبل الإيذاء والتأنيب والعقاب وتشويه وتصغير الذات والبحث عن الألم والعقاب والمرض وسوء الحظ والاستمتاع بها (محمد عبد الظاهر، ب ت ، ٨) .

إن كانت هذه ليست رغبة الطفلة المتزوجة فى أغلب الأحوال إلا أن الواقع يفرض عليها ذلك من خلال خضوعها للزوج وتقبل الإيذاء والتأنيب والعقاب البدنى لأن الزوجة فى المجتمع الريفى لابد أن تكون خاضعة للزوج وأهله وقبل ذلك لأسرتها وإن كان ما يطلبونه أو يفعلونه خطأ، حيث إن التنشئة الاجتماعية فى الريف بالنسبة للفتاة تؤكد على أسلوب الطاعة.

تشرح (فوزية دياب ١٩٦٦)أن الوعى بقيمة الطاعة العمياء كصفة أساسية فى المرأة وعى مرتفع الدرجة فكل يؤمن أن هذه الصفة فضيلة أساسية فى المرأة يتوافق مع ما يتوقعه منها المجتمع ويتمشى مع الدور المنتظر منها أن تقوم به، لذلك يعمل الآباء والأمهات جاهدين أثناء تنشئتهم لبناتهن على غرس هذه الفضيلة إما بأساليب الثواب أو العقاب (فوزية دياب، ١٩٦٦ ، ٢٤٦-٢١٥)

ويرى Block (1973) فى دراسة عبر حضارية عن مفهوم التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث أوضح أن أساليب التنشئة الاجتماعية للإناث تتجه نحو تدعيم التأدب ، الوداعة، الخضوع وكلها مظاهر المحافظة التقليدية للدور الأنثوى وترويض الإمكانيات الشخصية فالدور الأنثوى يلزمها أن تنكر احتياجاتها الخاصة وتتفانى فى كسب رضا وحب الآخرى (Block, 1973, 5/2-526)

تمثل الحاجة للجنس المرتبة السادسة لدى الفتاة الريفية المتزوجة وتعنى الحاجة للجنس الرغبة فى إقامة علاقات جنسية مع الجنس الآخر، أن يكون محبوباً من الجنس الآخر وأن يتعرف على أشخاص من الجنس الآخر وأن يعتبر جذاباً من الناحية الجسمية... الخ (محمد عبدالظاهر الطيب، ب ت ، ٩) أن هذه الحاجة منخفضة من حيث الترتيب ذلك لأن الزواج يعنى إقامة علاقة جنسية مع الجنس الآخر وبالتالى فهى رغبة ليست ملحة أو ضرورية بالنسبة لهن وذلك لسببين.

أ - أن الفتاة إبان مرحلة زواجها تكون مازالت طفلة فى مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية البلوغ.

ب- أثناء دخول الفتاة فترة المراهقة وبدايات ظهور الرغبة الجنسية الملحة تكون متزوجة بالفعل. لذلك لا تشغل هذه الحاجة الترتيب الأول لديهن عكس الفتيات المتعلمات غيرا لمتزوجات سواء فى الحضر أو الريف انظر (سامى عبد القوى ، محمد أحمد عويضة، ١٩٩٤، ١١٠-١١٥).

تعتبر الحاجة للجنسية المثلية لا تشكل أهمية لدى الفتيات فى الريف المتزوجات لأنها احتلت المرتبة السابعة وهى تعنى الحافز الجنسى وهى ليست فى الواقع حاجة مستقلة وقد تركز على موضوعات من نفس جنس الفرد (محمد عبد الظاهر، ب ت، ١٠).

فى المجتمع الريفى فى معظم الأحوال ونتيجة للعادات والتقاليد والأعراف لا يوجد مثل هذه الانحرافات الجنسية وذلك لأن الطاقة الجنسية تصرف فى مصارفها الطبيعية نتيجة للزواج المبكر.

احتلت الحاجة للمعرفة المرتبة الأخيرة فى ترتيب الحاجات وتعنى هذه الحاجة الرغبة فى الرؤية والتفحص وتشمم المسائل الخصوصية بمعنى أنه يجب أن يسأل أسئلة وأن يشبع حب الاستطلاع وأن يسمع وأن يقرأ ويبحث عن المعرفة (محمد عبد الظاهر، ب ت، ٩).

فى ظل الاهتمام بتعليم الطفل الذكر فى الريف وإهمال الأنثى يقل اهتمامها بالمعرفة لأن بالمعرفة تعنى المحاولة المستمرة لفهم عناصر الحياة والاهتمام بالأفكار والاستمتاع بالمناقشة والقراءة والاهتمام بالتعليم... الخ وبالتالى هذه الأشياء تتطلب أن تكون الطفلة قد وصلت إلى مرحلة عمرية معينة يستطيع عقلها فيه مساعدتها على ذ لك بالإضافة إلى أن الجو المحيط بالفتاة المحبط سواء قبل الزواج أو بعده لا يساعد على الاهتمام بالمعرفة بل الاهتمام بكونها زوجة وأم فقط وأن التعليم، المعرفة، المناقشة إن وجدت فهى للرجل فقط.

وبعد :

فمن المؤكد أن الإيذاء النفسى والجسمى للطفلة الأنثى فى المجتمع الريفى وذلك عن طريق إجبارها على الزواج وهى مازالت فى بداية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى وما يستتبع ذلك من حرمانها من التعليم والذى لا تقتصر أهميته فى إشباع حاجاتها الضرورية ومنها على سبيل المثال (التعليم) على حمايتها هى شخصياً بل يتعداها إلى حماية ا لمجتمع ككل لأن التعليم هو عماد الرقى والتقدم للمجتمع. وتلعب الظروف الاقتصادية المتدنية دوراً فى الإسراع بزواج الطفلة.

إن تعرض الطفلة الأنثى لتجربة الزواج وهى فى مثل هذه السن الصغيرة يترتب عليه العديد من المشاكل الأسرية التى تحدث نتيجة لعدم رغبة الطفلة فى الزواج وكذلك عدم رغبتها فى زوجها مما يدفع الزوج إلى استخدام أساليب العقاب البدنى فى تعامله معها، بالإضافة إلى تكرار الحمل والولادة مما يؤثر على صحتها.

يتولد نتيجة للإحباط المستمر للطفلة المتزوجة العديد من الحاجات التى لم تشبع أو بمعنى آخر أوقد حاجات نفسية كامنة كظهور العدوان وهذا أمر طبيعى نتيجة لما تعرضت له الطفلة من قهر وإجبار ويصل فى بعض الأحيان إلى التعذيب ذلك حتى يجبرها الأهل على الزواج يلى العدوان الحاجة إلى الأمن والأمان والحماية فبالرغم من أن زوجها من المفترض أنه هو مصدر جميع هذه الأشياء إلا أنها لا تشعر با لاطمئنان والأمان معه وذلك للعديد من الأسباب منها على سبيل المثال معرفة الزوج بأن الطفلة أجبرت على الزواج منه ، سماع كلام أمه التى فى معظم الأحوال يسكنون معها وهى تريد فرض سيطرتها على كل زوجات ابنها..الخ.

تظهر بعض الأساليب غير السليمة التى يلجأ لها أولياء أمور هؤلاء الفتيات فى التحايل على السن القانونى للزواج وهو (١٦ سنة) للفتاة وذلك إما بالاتفاق مع الطبيب أو المأذون لكى يعطى للطفلة سن أكبر من سنها أو إخفاء الطفلة نهائياً عن المأذون ويتولى الأب والأخ القول بموافقة الطفلة على الزواج مما يشير إلى عدم الوعى لدى بعض الأسر عن أمور الدين وخاصة ما تعلق منها بأمور الزواج. أن يتلافى إما برفع سن الزواج لدى الفتاة حتى التاسعة عشرة أو إلزام أولياء أمور هؤلاء الأطفال على أن تكمل الفتاة مرحلة التعليم الأساسى والتى تشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية لحد أدنى والتى غالباً ما تنتهى منها الفتاة فى الريف فى سن متأخرة قد تصل إلى السادسة عشرة نتيجة لدخول الأطفال كبار السن فى بداية التعليم وأن تكون شهادة إتمام المرحلة بالإضافة إلى شهادة ميلاد الفتاة شرطاً حتى يقوم المأذون بتوثيق هذا الزواج، كما سيؤدى ذلك إلى خفض الكثافة السكانية لأن الطفلة منذ زواجها تستمر فى الإنجاب ابتداء من سن الثالثة عشرة تقريباً حتى سن الأربعين فى الريف تنجب وبالتالى رفع سن الزواج لدى الفتاة سيقلل مدة الإنجاب.

وأخيراً .. فإنه رغم الكثافة الواضحة فى أعداد الدراسات والبحوث التى تناولت الطفولة بشكل عام .. ومشكلاتها وخصائصها بشكل خاص .. إلا أننا نرى أن هذا المجال لازال يحتاج إلى المزيد من البحوث وخاصة فيما يخص فئات الأطفال فى الظروف الصعبة سواء ما تعلق منها بالحياة الاجتماعية أو الصراعات النفسية التى يعانى منها الأطفال بما قد يشكل خطورة كبيرة على حاضر هذا الطفل.. وتشوية خطير لمستقبله الذى هو بدرجة أو بأخرى تشويه لمستقبل الأمة.. والعالم على اتساعه.

لذلك نأمل أن يكون للباحثين دور فى إجراء بحوث أخرى لتغطى بالدراسة مزيد من الجوانب الهامة فى هذا المجال، كما ندعو الباحثين إلى أن يسهموا أيضا بدورهم فى تناول هذا المجال بالدراسة ونقترح على سبيل المثال عدداً من هذه البحوث منها :

- تأثير الزواج المبكر على التوافق النفسى والاجتماعى لكلا الزوجين.

- أثر الزواج المبكر على الصحة النفسية للأبناء.

- المشاكل الناجمة عن الزواج المبكر من وجهة نظر الطفلة المتزوجة.

- العلاقة بين الزواج المبكر و حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية ـ دراسة على الفتاة المتزوجة.

المراجع العربية

١ ـ **أحمد فائق ومحمود عبد القادر:** مدخل إلى علم النفس العام، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ب ت.

٢ـ **العارف بالله الغندور وآخرون :** مداخل الشخصية ونظريات علم النفس – ط ٢ – غير مبين دار النشر ١٩٩٨.

٣ ـ **أنور الشرقاوى :** كراسة تعليمات استبيان الحاجات النفسية للشباب مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤.

٤ـ **إيمان محمد صبرى :** عمالة أطفال الصعيد من خلال منظور نفسى اجتماعى، دراسة ميدانية، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ٢٧ ،سلسلة إصدارات خاصة، يناير ١٩٩٨، المنيا.

٥ ـ **إيناس حسن على :** دور التنشئة الاجتماعية فى تكوين هوية ثقافية للطفل المصرى، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، ١٩٩٥.

٦ـ **البنك الدولى للإنشاءات والتعمير :** الفقر (تقرير عن التنمية فى العالم) مؤشرات التنمية الدولية، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٠.

٧ـ **الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء :** جامعة الدول العربية، قسم الخصوبة القومى، القاهرة، ١٩٩٢.

٨ ـ **المجلس القومى للطفولة والأمومة:** مطبوعات (مقدمة)، أهداف منتصف عقد الطفولة فى مصر، القاهرة، ١٩٩٥.

٩ـ **إلهام عفيفى :** أثر البيئة الاجتماعية على الطفل، مؤتمر الطفل وآفاق القرن ٢١، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية القاهرة، ١٩٩٣.

١٠ـ **إلهام عفيفى عبد الجليل :** تقويم أنشطة مراكز خدمة طفل الريف مؤتمر تقويم مشروع خدمة طفل الريف (١٩٨٦–١٩٩١) الإدارة العامة للأسرة والطفل ، وزارة الشئون الاجتماعية.

١١ـ **حامد زهران:** علم النفس الاجتماعى، عالم الكتب، الطبعة الخامسة القاهرة، ١٩٨٤.

١٢ـ **حسام الجارحى :** التوافق النفسى وتقدير الذات لدى الطفل العامل وطفل المدرسة، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة، ١٩٩٤.

١٣ ـ **حسن عبد الفتاح :** العدوان لدى الأطفال دارسة مقارنة بين أطفال الريف و أطفال الحضر، مجلة علم النفس، العدد ٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨.

١٤ ـ **جامعة الدول العربية :** دراسة وضعية حول الأداء والإنجاز العربى فى مجال رعاية وحماية وتنمية الطفولة العربية خلال النصف الأول من عقد الطفولة العالمى (١٩٩٠–١٩٩٥) الإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية، إدارة الطفل، مايو ١٩٩٧.

١٥ ـ **جامعة الدول العربية:** التقرير السنوى المصرى حول الأداء والإنجاز فى مجال الطفولة لعام ١٩٩٧، الإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية،إدارة الطفل ، مايو ١٩٩٧.

١٦ـ **جمال مختار حمزة :** عمالة الأطفال رؤية نفسية، مجلة علم النفس العدد٤١،٤٠ ، السنة ١١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٧.

١٧ـ **جمعية أنصار حقوق الإنسان بمصر:** برنامج الأمم المتحدة الإنمائى بمصر، حقوق الإنسان والتنمية البشرية المتواصلة مع التركيز على الفقر والأمية فى مصر، ورشة عمل أقيمت بالتعاون مع جمعية أنصار حقوق الإنسان وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى القاهرة ١٧–١٨ يناير ١٩٩٨.

١٨- راوية محمود حسين دسوقي : أثر الحرمان من الأسرة على السلوك التكيفي دراسة مقارنة بين الأطفال العاديين وأطفال المؤسسات، كلية التربية ، جامعة طنطا، العدد ٧، أغسطس، ١٩٨٩.

١٩- زينب شاهين : تنشئة الأطفال الإناث في مصر، مؤتمر الطفل وآفاق القرن٢١، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية القاهرة، ١٩٩٣.

٢٠- سامي عبد القوي ومحمد أحمد هويشة : الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة دراسة نفسية مقارنة، مجلة علم النفس، العدد ٣٢، السنة الثامنة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٤.

٢١- سامي عبد القوي وإيمان محمد صبري : استخدام المواد المتطايرة لدى الأطفال دراسة نفسية اجتماعية استطلاعية، مجلة علم النفس، العدد ٤٢، السنة ١١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٧.

٢٢ - سامية حسن الساعاتي : الاختيار للزواج والتغير الاجتماعي، دار النجاح للنشر، بيروت، ١٩٧٣.

٢٣- سعيدة محمد أبو سوسو : الحاجات النفسية للمرأة المسنة، مجلة علم النفس، العدد (١٦)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠.

٢٤- سعيدة محمد أبو سوسو : الحاجات النفسية للمرأة المصرية، وعلاقتها بالتوافق الزواجي، دار النهضة، القاهرة، ١٩٨٥.

٢٥ - سوزان مبارك : تقديم مكون الطفولة والأمومة في الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٢/٩٣-٩٦/١٩٩٧ المجلد الأول، يونيو، المجلس القومي للطفولة والأمومة، القاهرة، ١٩٩٢.

٢٦ - طلعت مصطفى السروجي : مؤشرات تخطيط احتياجات الطفولة في مصر- دراسة مقارنة بين الريف والحضر، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري، تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة- جامعة عين شمس ، القاهرة، ١٩٨٩.

٢٧- عبد الودود محمد (ترجمة) : صراعاتنا الباطنية، نظرية بناءة عن مرضى العصاب (كارين هورني)، سلسلة المائة كتاب، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد.

٢٨- عزت الطويل : التنشئة الاجتماعية للطفل دراسة نفسية تربوية، مجلة النفس المطمئنة ، العدد ٣٨٤، القاهرة، ١٩٩٤.

٢٩- عزة كريم : الظروف الأسرية واحتياجات الطفل، في ظاهرة عمالة الأطفال، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، والجنائية ، القاهرة، ١٩٩١.

٣٠- عماد حمدي داود: مؤشرات تخطيطية لإشباع احتياجات الطفولة في القرية المصرية، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، ١٩٩٢.

٣١- فرج عبد القادر وآخرون : معجم علم النفس والتحليل النفسي، طبعة (١)، دار النهضة العربية، بيروت، ب ث.

٣٢- فؤاد أبو حطب وآمال صادق : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، طبعة مزيدة ومنقحة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.

٣٣- فوزية دياب : القيم والعادات الاجتماعية في جمهورية مصر العربية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦.

٣٤- كالفين هول وليدزي : نظريات الشخصية (ترجمة) فرج أحمد وقدري حفني ولطفي فطيم، الطبعة الثانية، دار الشايع للنشر، القاهرة، ١٩٧٨.

٣٥- كوثر إبراهيم رزق: الزواج غير المتكافئ دراسة استطلاعية المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات، الجزء الثاني، القاهرة ، ١٩٩٠.

٣٦- ماري عبد الله حبيب: الادراك المتبادل للزوجين في العلاقات الزوجية المتوترة دراسة فينومنولوجية، رسالة دكتوراه، غير منشورة ،كلية بنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

٣٧- ماهر مهران : الاضرار الطبية في ختان الإناث ، حياة المرأة وصحتها ، جماعة القاهرة للكتاب، سينا للنشر، القاهرة، ١٩٩١.

٣٨- مايسة أنور المفتي : دراسة مقارنة للتنشئة الاجتماعية في الريف والحضر المصري كتاب المؤتمر الرابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، يناير ١٩٨٨.

٣٩- مجدة أحمد ورزق سند : دراسة التوافق الزواجي، وعلاقته بضغوط الحياة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ١٥، الجزء الأول، يناير، المنيا، ١٩٩٥.

٤٠ - مجدي أحمد محمد : النمو النفسي بين السواء والمرض، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٦.

٤١- محمد بيومي خليل : مفهوم الذات وأساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزواجي، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، العدد ٢١، الزقازيق ، ١٩٩٠.

٤٢- محمد بيومى على : حرمان الطفل من الأم وعلاقته ببعض نواحي التكيف الشخصى والاجتماعى، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٠ .

٤٣ - محمد عبد الظاهر الطيب: دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المكفوفين والمبصرين، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٤ .

٤٤- محمد عبد الظاهر الطيب: الرضا عن الدراسة وعلاقته بالحاجات النفسية، الكتاب السنوى فى علم النفس، المجلد ٥، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦ .

٤٥ - محمد عبد الظاهر الطيب: اختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية، كراسة التعليمات، دار المعارف، القاهرة، ب ت.

٤٦ - محمد عبد العال الشيخ : دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المتطرفين وغير المتطرفين من الشباب الجامعى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٣ .

٤٧ - محمد عماد إسماعيل : الطفل من الحمل إلى الرشد، الجزء الأول، دار القلم، الكويت، ١٩٨٩.

٤٨ - محمد محمود إبراهيم عويس : تخطيط برنامج الحماية الاجتماعية لطفل الريف المصرى، مجلة القاهرة لخدمة الاجتماعية، المعهد العالى للخدمة الاجتماعية، بالقاهرة، عدد (٧)ج (٢) ص ٦٦٧-٧٢١، ١٩٩٦ .

٤٩ - ممدوح الكيلانى : مدى تحقق للتنظيم الهرمى للحاجات عند ماسلو، مكتبة ومطبعة مصر، القاهرة، ١٩٨٧ .

٥٠ - نادية أميل البنا : مدى انطباق الصورة الوالدية على الزواج وعلاقتها بالتوافق الزواجى واختيار القرين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٦ .

٥١ - نادية حسنى عبد الفتاح : المكونات العاملية لشخصية الطفل المصرى فى الريف والحضر رسالة دكتوراه ، غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ١٩٩٢ .

٥٢ - نادية حسن محمد : دراسة اتخاذ القرارات وتحمل المسئوليات لدى الاطفال المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة حلوان، ١٩٨٤ .

٥٣ - نادية قاسم : أسس الزواج لدى طالبات الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٨ .

٥٤ - ناهد رمزى وعادل عازر : ظاهرة عمالة الأطفال ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة، اليونسيف ، ١٩٩١ .

٥٥ - هدى قناوى : مفهوم الذات لدى المتزوجين وغير المتزوجين، الكتاب السنوى لعلم النفس، المجلد ٥، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ١٩٨٦ .

٥٦ - ليلى أحمد كرم الدين : اتجاهات الأطفال نحو المكتبة، دارسة مقارنة بين اطفال الريف والحضر، مجلة دراسات نفسية مج ٤، ع٤، ص ٦٠٣-٦٥٣، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، (رانم) القاهرة ، ١٩٩٤ .

٥٧ - ليلى الحضرى ومواهب عياد : قياس الوعى الصحى والغذائى والتربوى للأمهات فيما يتعلق برغبة أطفالهن، المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصرى، رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصرى، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢ .

٥٨ - يونسيف : مسيرة الأمم، المطبعة الوطنية ، عمان، الأردن، ١٩٩٦ .

المراجع الأجنبية

59. **A Vari, S. B.;**: Marital Success and self actualization in husbands of professional women Diss. Ab s. 1978, 42 (10), 40-54.

60. **Bernsteninilene, M.** : House wives self esteem and their husband's success. the myth of Uicarious involvement, Journal of Marriage and the family. 1979.

61. **Beth. L.** : Affect and status dimensions of marital Adjustment, Journal of Marriage and family. 1971, p. 56.

62. **Black, J.** : Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspective American psychologist, 1973, Vol 28, No 6, p. 512, 526.

63. **Cohan, C. L.** and Bard bury, T.N.: Negtive life event's marital interaction, & the longitudinal course of neulywed marriage Journal of psychology, 1997-73(1) : 114-28.

64. **Hall, William, M.** : The relationship between self concept and marital adjustment for commuter college students. Diss Abs. Inter, 1976.

65. **Lange, A & Jokubawaski, P.** : Responsible assertive behavior cognitive behovioral procedures for trainers: champaign 111, Research press Co., 1976.

66. **Leonard, K. E. and Senchak, M.** : Prosepective prediction of Housband Marital Aggression with-in New lywed couples. Journal of Abnorm. Pyschel. Aug, 1996, 105(3) : 369-80.

67. **Maslow, A.** : Atheory of Human mativation psychological Review, 1943.

68. **Maslow, A.** : Mativation & personailty, 2nd ed. Harper & Row. New York 1970.

69. **National Population council.** : Demographic and Health, Survey, 1989, p. 14.

70. **Prescott.** : Doniel Affired Emotion and educative process washinton American council on Education, 1930.

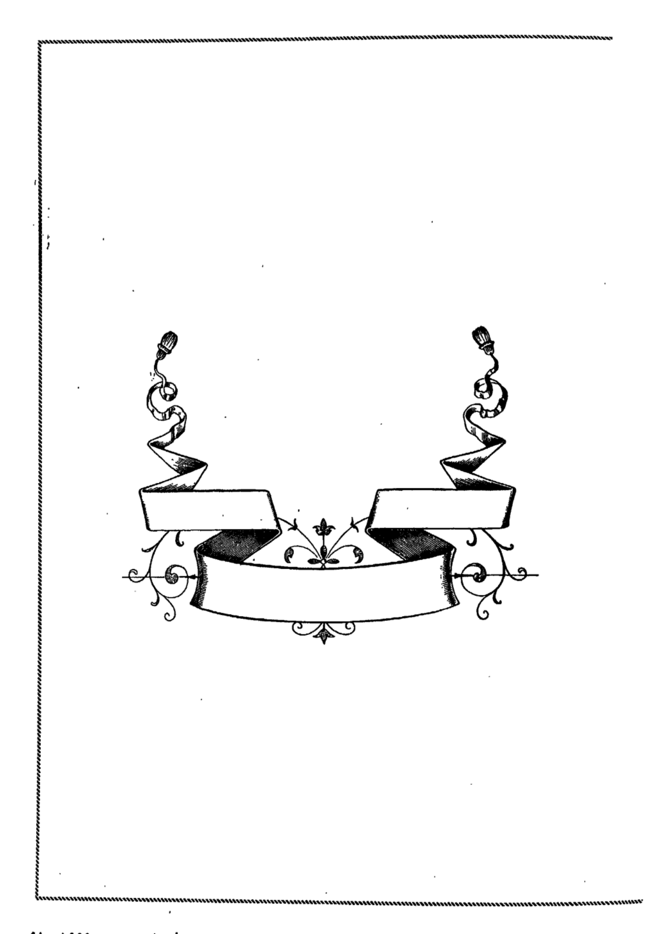
71. **Quigley, B. and Leonard, K.** : Desistance of husband aggression in the esarly years of marriage. Violence vict, 1996 winter 11(4) 355-70.

72. **Shank, H.** : Combining marriage and corear the Marital Adjustement of proffessional woman Journal of Marriage and the family, 1981., pp. 651-655.

73. **U. N. F. P. A., Papulation.** : Issues, 1991, p. 10-11.

74. **Zeinab Shahin** : The Gender of women in Rural Egypt, Research for contemporary cuture, Finland, 1991.





استخدام اختبار رسم الشخص فى التشخيص والعلاج النفسى

د. عادل كمال خضر
أستاذ علم النفس الإكلينيكى المساعد كلية
الآداب ـ جامعة الزقازيق
فرع بنها

مقدمة

يقول هامر: «دعنى أقرأ ماتكتبه أو أرى ماترسمه أقول لك من أنت» (٢٤ : ٥)، فالرسوم تعتبر وسيلة هامة يستطيع بها الفرد أن يعبر وينفس عن كل صراعاته ومشاكله دون أن يشعر أن عوامل المقاومة والضبط يشلان ويقللان من حريته (١ : ١).

وقد لوحظ من خلال فحص الأعمال الفنية المبدعة لعدد من الأفراد أنهم يعبرون فى رسومهم عن قصد - وأحياناً بدون وعى - عن مفهومهم لذاتهم كما هى فى الواقع أو كما يودون أن تكون، ويعبر Tunnelle عن هذه الظاهرة بقوله: «إن الفنان لايرى الأشياء كما هى عليه فى الواقع ولكن كما يعيش من خلالها، كما يعبر عنها Hubbard حيث يقول «عندما يرسم الفنان صورة، فإنه يرسم اثنين نفسه والجالس أمامه» (٢٤: ١٦)، وهذا يعنى أن استخدام الرسم كأداة تشخيصية يقوم أساساً على مسلمة مؤداها أن الرسم إنما هو إسقاط لمفهوم الشخص القائم بالرسم عن ذاته وعن الآخرين فى بيئته وعالمه الذى يعيش فيه ومن خلاله، ويجد هذا تأييداً فيما توصل إليه England حينما سأل مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٤ سنة أن «يرسموا أهم حدث فى حياتهم»، فاتضح أن سبعة وعشرين فى المائة من الرسوم كانت تعبر عن المخاوف، وأن الغالبية العظمى من رسوم مواقف الخوف تعكس حوادث هامة صدمية فى حياتهم (٢٣: ٢٠٧)، وعلى هذا فإن الرسم الذى يقوم به الفرد - وخاصة التلقائى - إنما يعكس أبعاد شخصيته الكلية وحالته العقلية والجسمية، وخاصة فيما يتعلق باللحظات الحرجة من الحياة (١٤: ٦٩٣).

ويرى handler أن الرسم الذى يقوم به المريض لشكل الإنسان يمثل الذات فى البيئة، وربما يعكس التمثيل الواقعى للذات عن رغبات عميقة للمريض، أو يعكس ويكشف عن خلل فيزيقى أو انفعالى أليم، أو تعويض مبالغ فيه عن هذا الخلل أو خليط من كل هذه العوامل، ويمكن أن يعكس الرسم الأنا المثالى أو نموذج البطل (٢٥: ١٧٧).

هذا ويعد اختبار رسم الشخص لماكوفر من أوسع اختبارات الرسم الإسقاطى انتشاراً فى العيادات النفسية، وذلك لسهولة إجرائه وبساطته، وعدم أخذ وقت طويل فى تطبيقه إلى جانب دلالته الانفعالية المستمدة من فرضية مؤداها أن القائم بالرسم سوف يعكس مفهومه عن ذاته وصورة جسمه فى رسمه للشخص.. وبالتالى يمكن أن تظهر صراعاته ومشكلاته وطموحاته وآماله من خلال رسمه للشخص (٨: ٥٠).

مميزات اختبار رسم الشخص:

منذ مدة طويلة واختبار رسم شكل الإنسان هو المفضل لدى الأخصائيين النفسيين وأطباء النفس كأسلوب لتقييم الشخصية، فهو لايحتاج إلى أدوات خاصة، ويمتاز بسهولة الإجراء، ويتم تفسيره من خلال نوع من الإدراك العام الذى يشعر معظم الإكلينيكيين أنهم يستطيعونه جيداً، أيضاً فإن اختبار رسم شكل الإنسان يزودنا نفسه من خلال تطبيقه مرة تلو الأخرى بمقياس سهل لمدى التقدم الذى يحدث خلال العلاج النفسى (١٦: ٣).

وفى تقرير Sundberg (١٩٦١) أشار إلى أن اختبار رسم الشخص لماكوفر (١٩٤٩) يعد فى الترتيب الثانى لأكثر الاختبارات الشائعة استخداماً فى العمل الإكلينيكى فى الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا يشير بوضوح إلى أن عدداً كبيراً من الإكلينيكيين قد لمسوا فائدته وينصحون باستخدامه (١٩: ٣٩٢).

وتتعدد المميزات التى ذكرها الباحثون عن اختبار رسم الشخص، ويجمل Handler هذه المميزات فى النقاط التالية:

١- يعد اختبار رسم الشخص اختباراً بسيطاً، وذا مهمة سهلة لمعظم المفحوصين من المرضى الكبار والأطفال، وخاصة صغار الأطفال الذين يحبونه، وعادة مايتعاونون بسرعة تامة فى أدائه، فهم غالباً لديهم طلاقة التصوير أفضل من طلاقتهم اللفظية.

٢- إن اختبار رسم الشخص يمكن تطبيقه بسرعة وسهولة، وهو يستغرق من خمس إلى عشر دقائق تقريباً، كما أنه يتطلب أدوات قليلة.

٣- يعتبر اختبار رسم الشخص أحد اختبارات الرسم القليلة الذى يحرص الأخصائى النفسى الإكلينيكى على أن يضمنه فى بطارية الاختبارات النفسية.

٤- إن اختبار رسم الشخص ليس له مثيرات أو بدية خارجية. فليس هناك نموذج ليتم نسخه كما أنه لاتوجد صور غامضة تساعده على تداعى خواطره، ولهذا فإن لدى الإكلينيكى الفرصة لملاحظة فعالية المرضى فى أداء مهمة غير محددة نسبياً.

٥- غالباً مانحصل من اختبار رسم الشخص على قسط كبير من المعلومات المتعلقة بمفهوم الذات بالقدر الذى نحصل منه أيضاً على معلومات عن نمط الشخصية، وتوجهاتها، ومناطق الصراع.

٦- يتميز اختبار رسم الشخص بأن قيوده فيما يتعلق بعمر المفحوصين ومدى ذكائهم محدودة.

٧- يرحب المرضى المكبوحون والرافضون للتحدث غالباً بتطبيق اختبار رسم الشخص عليهم، فهو اختبار غير لفظى نسبياً، ولهذا فهو مفيد إذا وقفت اللغة كعائق كما فى حالات المرضى غير المتعلمين، وضعاف العقول، والمرضى المتحدثين بغير اللغة الدارجة فى المجتمع، والمريض الأبكم، والمريض الخجول أو المنسحب، والمريض الذى يأتى من خلفية ثقافية فقيرة، والذى يشعر بعدم الثقة فى قدرته اللفظية، والمريض المتأخر دراسياً، أو ضعيف القراءة الذى أحياناً مايجد عوائق انفعالية فى المواقف اللفظية، وجميع هؤلاء غالباً مايكون أداؤهم معاقاً فى معظم الاختبارات اللفظية.

٨- يعتبر اختبار رسم الشخص اختباراً مفيداً مع المرضى الذين يتسمون بالمراوغة أو الحذر، فهؤلاء المرضى يعطون استجابات لفظية عقيمة فى الاختبارات اللفظية، حيث إن لديهم القدرة على فرض كثير من الضبط على تعبيراتهم اللفظية، بينما فى اختبار رسم الشخص يعبر المريض عن نفسه بشكل مباشر بدرجة أكبر، وبأسلوب تلقائى. مثل هؤلاء المرضى المتسمين بالحذر يكونوا واعين لما يجب أن يعبروا به فى الاختبارات اللفظية، ولكنهم من المحتمل أن يكونوا أقل تأكداً مما تعكسه تعبيراتهم عن أنفسهم أثناء القيام بالرسم، وهم ربما يكونوا أقل ضبطاً على معظم هذه الوسائل البدائية من التعبير.

٩- ولكون اختبار رسم الشخص يعد أداة سريعة وسهلة، فإنه يستخدم كأداة لقياس التغير الذى يطرأ على المريض أثناء العلاج النفسى، حيث يتم مقارنة رسم الشخص قبل وأثناء وبعد العلاج. حيث يتضح من الرسم مدى التحسن فى الشكل الإنسانى المرسوم خلال فترة العلاج.

١٠- يعد اختبار رسم الشخص نقطة انطلاق ممتازة لمناقشة جوانب الصراع الخاصة بالمريض، وهنا يمكن أن يطلب من المريض أن يتداعى حول الرسم.. ومن خلال إعادة التطبيق يستطيع الإكلينيكى أن يلاحظ التغييرات التى تطرأ على الحالة وأن يحدد جوانب الصراع التى مازالت بحاجة إلى توجيه الاهتمام إليها.

١١- إن اختبار رسم الشخص أكثر ارتباطاً بعلم النفس المرضى مقارنة بالاختبارات الإسقاطية الأخرى، حيث وجد Zucker أن اختبار رسم الشخص هو الاختبار الأول فى البطارية التشخيصية الذى يكشف المرض النفسى بشكل مبدئى، ولهذا فهو يعد أداة تنبئية جيدة.

١٢- لقد صنف عدد من الإكلينيكيين اختبار رسم الشخص كمقياس للكشف عن التقدم فى مسار علاج الاضطرابات الجنسية، وذلك من خلال التعرف على التطور الذى حدث فى رسم الشخص بنهاية العلاج (٢٥: ١٦٧ - ١٦٩).

١٣- كثيراً مايطلب من الأخصائيين الإكلينيكيين أن يقدموا العون فى التشخيص الفارق للأمراض العضوية، وأحد الأساليب الواسعة الاستخدام فى التشخيص النفسى هو اختبار رسم الشكل الإنسانى، وتؤكد الخبرة أن هذا الأسلوب للفهم ربما - نسبياً - يثبت فائدته فى محاولة تقييم وجود أو غياب المشكلات العضوية، غير أن هناك فقط دراسات قليلة نسبياً فى هذا المجال (٣٦: ٤٦٧).

الاستخدام الإكلينيكى لاختبار رسم شكل الإنسان:

يعد استخدام الرسم كوسيلة إكلينيكية إضافة قيمة إلى جملة التكنيكات الخاصة بدراسة الشخصية، ذلك أن الزمن والمادة المستخدمة فيه تعتبر اقتصادية ولاتحتاج إعداداً خاصاً، ويمكن أن يتم الرسم فى أى مكان وفى أى وقت يتوفر فيه ورقة وقلم رصاص، ولهذا السبب استخدمه عديد من الإكلينيكيين. ومع قليل من التعديل فى التطبيق يسهل تطبيقها على الجماعات. وترى ماكوفر أن استخدام رسوم شكل الإنسان إكلينيكياً كمساعد تشخيصى أو علاجى أمر مثمر عند تفسير الرسوم فى ضوء كل بيانات تاريخ الحالة المتاحة. وأن تحليل رسم شكل الإنسان فيه إمكانيات أن يصبح أداة دقيقة لبحث الشخصية إذا بذل فيه الجهد البحثى الذى يستحقه (١٠ : ١٤٠ - ١٤١)، ونعرض فيما يلى لإجراءات تطبيق اختبار رسم الشخص:

إجراءات تطبيق اختبار رسم الشخص:

نعرض فيما يلى لإجراءات تطبيق اختبار رسم الشخص، وذلك من حيث التجهيزات اللازمة لإجراء الاختبار، وتعليمات الاختبار، والملاحظات الخاصة بتطبيق اختبار رسم الشخص.

أولاً: التجهيزات اللازمة لإجراء الاختبار:

يقوم الأخصائى النفسى الإكلينيكى بإمداد المفحوص بورقة بيضاء غير مسطرة مساحة ٢١x٢٧سم، وقلم رصاص رقم (٢) مبرى جيداً، وممحاة، وأن يكون السطح أسفل ورقة الرسم مسطح وناعم، وأن تكون الإضاءة عليها كافية، وأن يجلس المفحوص جلسة مريحة فى حجرة تتسع لحركة الأذرع والأرجل، وأن يستطيع المفحوص أن يضع ذراعه بارتياح على السطح الذى سوف يرسم عليه، ومن المفضل أن يسمح للمفحوص بأن يتخذ حالته العادية من الاسترخاء، ويجب ألا نلجأ إلى فرض ظروف فيزيقية معينة على المفحوص (١١ : ١٠٦، ٢٥ : ١٧٢، ٢٤ : ٨٩).

ثانياً: التعليمات:

بعد إقامة علاقة تواصل بين الأخصائى النفسى الإكلينيكى والمفحوص، يقوم الأخصائى بوضع ورقة رسم واحدة أمام المفحوص فى وضع رأسى، وقلم رصاص وأحد، ويلقى عليه التعليمات التالية:

«أنا عايزك ترسم شخص فى الورقة دى يعنى راجل أو ست، ولد أو بنت، اللى أنت عاوزه، المهم أن يكون رسمك كويس على قد ماتقدر»، ويجب الالتزام بهذه التعليمات، وذلك لما وجده علماء القياس من أن عدم الالتزام بحرفية التعليمات يؤثر فى استجابات المفحوصين وفى أدائهم على الاختبارات المختلفة (٧:٧٣). ويشير Hammer إلى أن مطالبة الطفل أن يقوم بالرسم من المحتمل جداً أن يؤدى إلى خفض توتره، بينما بالنسبة للراشد، فإن طلب ذلك منه يؤدى إلى مزيد من التوتر والقلق (٢٤:١١٩).

ومن واقع التجربة العملية، فقد لوحظ أن بعض المفحوصين يستجيبون برسم الرأس فقط أو الرأس والكتفين، أو شكل العصا، أو رسم كاريكاتيرى، ويجب إعطاء مثل هؤلاء المفحوصين ورقة رسم أخرى ويوجه إليهم التعليمات التالية: **«هذه المرة أريد منك أن ترسم شخص مكتمل، أو سخص حقيقى وليس شكل العصا أو كاريكاتير»** (٢٥:١٧٤). ونعنى بالشخص المكتمل أن يتضمن الشكل المرسوم مناطق أربع رئيسية للجسم هى: الرأس، والجذع، والذرعان، والرجلان. وإذا ما حذفت أى منطقة من هذه المناطق تماماً فإن الشكل يعتبر غى مكتمل، أما إذا حذف جزء من منطقة معينة مثل حذف الأيدى أو القدم أو أحد أجزاء الوجه، فإن الرسم يعتبر مكتمل ومقبول تماماً، أما إذا رسم المفحوص شكل كاريكاتيرى، أو شكل العصا، أو صورة مجسمة، أو تمثيل تجريدى، فيطلب منه أن يختار ورقة رسم أخرى ويرسم شخص عادى ومكتمل (٢٤:٩٠). وإذا حذف المفحوص جزءاً أساسياً من الجسم، يحاول الفاحص

أن يدفعه إلى رسم ذلك الجزء بعد أن يكتب الفاحص ملحوظة بالحذف كي يرى ما إذا كان يمكن الحصول على مفتاح يتيح له فهم لماذا قاوم المفحوص رسم ذلك الجزء (١٠: ٤٩).

كذلك وجد أن كثيراً من المفحوصين يثيرون بعض الاعتراضات والأسئلة بعد إلقاء التعليمات عليهم، ويكون لزاماً على الأخصائي أن يستجيب لهم دون إضافة تعليمات جديدة، أو توضيح للمهمة المطلوبة منهم، ويمكن إعادة التعليمات نفسها مرة أخرى مع تشجيع واستثارة المفحوص على المضي قدماً نحو القيام بالرسم المطلوب، ونعرض فيما يلي لبعض الاعتراضات والأسئلة التي يثيرها المفحوصون في موقف تطبيق اختبار رسم الشخص وكيف يستجيب الأخصائي النفسي لها:

(أ) قد يتعلل المفحوص بأنه لايعرف الرسم، أو أنه ليس موهوباً من الناحية الفنية حيث يقول:

«أنا لاأعرف الرسم، أنا لست فناناً، أنا رسمي سيئ»، وعلى الأخصائي أن يفهم أن مثل هذه الاعتراضات ليست سوى محاولة من جانب المفحوص للهروب من الفحص، وفي مثل هذه الحالة يجيب الفاحص: «إن هذا ليس اختباراً للقدرة الفنية، وأنا لاأهتم بمدى إمكانياتك الفنية، لكن فقط مطلوب منك رسم كويس على قد ماتقدر.. لاتقلق من ذلك» (٢٥: ١٧٤).

(ب) هناك بعض التساؤلات يثيرها المفحوص من قبيل: **ماهو نوع الشكل الذي يجب أن أرسمه؟، هل أرسم رجل أم امرأة؟ هل أرسم الشخص مواجه أم جانبي؟**..إلخ، ويكون إجابة الفاحص على مثل هذه التساؤلات أن يقول للمفحوص: «ارسم الشكل الذي تريده، وبالكيفية التي ترغبها، فلك مطلق الحرية في ذلك» (١٣: ٨٧).

وعندما يتم الانتهاء من رسم الشكل الأول، يضع الإكلينيكي ورقة رسم أخرى أمام المفحوص ويوجه له التعليمات التالية: «**الآن أريد منك أن ترسم شخص من الجنس المخالف**»، فإذا كان المفحوص قد بدأ برسم شخص ذكر يقول له الأخصائي الإكلينيكي «أنت رسمت ولد (رجل)، الآن ارسم بنت (أو امرأة)»، كذلك إذا كان المفحوص قد رسم أنثى، يقول الإكلينيكي له: «**أنت رسمت بنت (امرأة)، الآن ارسم ولد (أو رجل)**»، وعندما يتم إتمام هذه المهمة بشكل مرض، يطلب من المفحوص أن يكتب اسم الجنس على كلا الشكلين، ويقوم الإكلينيكي بتسجيل تاريخ اليوم الذي تم فيه كل رسم، إما على وجه الورقة أو خلفها، وبالإضافة لذلك على الإكلينيكي أن يسجل أي من الشكلين تم رسمه أولاً، وأي منهما تم رسمه ثانياً... إلخ (٢٥: ١٧٤)، ويجب الحصول على كلا الرسمين عندما يكون ذلك ممكناً، فإذا لم يكن الوقت كافياً إلا للحصول على رسم واحد يفضل أن يرسم المفحوص شكلاً من نفس جنسه (١٠: ٤٩).

بعد ذلك يضع الإكلينيكي الرسم الأول للشخص «المكتمل» أمام المفحوص ويطلب منه أن يحكي قصة عن الشخص المرسوم، قائلاً له: «**الآن أريد منك أن تعمل قصة عن الشخص الذي رسمته، انظر له وأحكي القصة، وسوف أكتبها أنا وراءك**». .ويجب أن تسجل القصة حرفياً لأن التفسير غالباً مايعتمد على طريقة نطق الكلمات والتعبير عنها، وأحياناً يكون من الضروري أن نحث أو نشجع المفحوص لفعل ذلك (٢٥: ١٧٤).

وإذا لم يستطع المفحوص أن يحكي قصة عن الرسم، يقوم الفاحص بتوجيه الأسئلة التالية حول الشخص المرسوم:

١ـ ماذا يفعل هذا الشخص؟

٢ـ كم عمره؟

٣ـ هل هو متزوج؟

٤ـ هل له أطفال؟ وهل أطفاله ذكور أم إناث؟

٥ـ ماهي وظيفته؟

٦ـ ما هو مستوى تعليمه؟

٧ـ ماهى آماله؟

٨ـ هل هو ذكى؟

٩ـ هل هو صحيح الجسم؟

١٠ـ هل هو جميل؟

١١ـ مع من يسكن؟

١٢ـ هل يفضل أمه أم أباه؟

١٣ـ هل له أخوة أو أخوات؟

١٤ـ ماهو مستوى تحصيله الدراسى؟

١٥ـ هل هو قوى البنية؟

١٦ـ هل صحته جيدة؟

١٧ـ ماهو أفضل جزء فى جسمه؟ لماذا؟

١٨ـ ماهو أسوأ جزء فى جسمه ؟ لماذا؟

١٩ـ هل هو سعيد؟

٢٠ـ هل هو عصبى المزاج؟

٢١ـ ماهى مشكلاته الأساسية؟

٢٢ـ ماهى اهتماماته المعتادة؟

٢٣ـ ماهى مخاوفه؟

٢٤ـ مالذى يحزنه؟

٢٥ـ مالذى يغضبه؟

٢٦ـ متى يحتد ويفقد صوابه؟

٢٧ـ ماهى أسوأ ثلاث عادات لديه؟

٢٨ـ ماهى أهم ثلاث أمنيات يود تحقيقها؟

٢٩ـ ماهى نقاط ضعفه؟

٣٠ـ ماهى خصاله الحميدة؟

٣١ـ هل لديه أصدقاء كثير؟ وهل هم أكبر أم أصغر منه سناً؟

٣٢ـ ماذا يقول عنه الناس؟

٣٣ـ هل يحب أسرته؟

٣٤ـ هل يحب مدرسته؟

٣٥ـ ماهى النشاطات التى يقضى فيها أمتع أوقاته؟

٣٦ـ هل هو حذر؟

٣٧ـ هل سيتزوج؟

٣٩ـ أى نوع من الآنسات سيتزوج؟

٤٠ـ كيف يتفاهم مع زوجته؟

٤١ـ هل سبق له الطلاق؟

٤٢ـ هل يعاشر نساء أخريات؟

٤٣ـ هل يمارس الاستمناء «العادة السرية»؟

٤٤ـ هل لديه علاقات جنسية شاذة؟

٤٥ـ بمن يذكرك هذا الشخص؟

٤٦ـ هل تحب أن تكون مثله؟

٤٧ـ أى تعليقات أو إضافات أخرى...

ثم توجه أسئلة عامة تتعلق بالعمر وبالتحصيل المدرسى وبالمهنة وبالعائلة وبالزوجة، ثم توجه أسئلة مباشرة (تتعلق بالمفحوص)، وهى:

١ـ ماهو الجيد فيك وماهو السيئ؟

٢ـ هل أنت راض عن جسدك؟

٣ـ ماهو الجزء الجيد فى جسدك؟

٤ـ ماهو الجزء السيئ فى جسدك؟

٥ـ ماهو طموحك؟

٦ـ هل أنت راض عن عملك؟

ومما هو جدير بالذكر أن كل الأسئلة السابقة يمكن للأخصائى الإكلينيكى أن يكيفها وفقاً لعمر وجنس المفحوص. كما ينبغى على الأخصائى أن يتابع إجابات المفحوص ذات الدلالة الإكلينيكية باستفسارات من عنده (١٠: ٥٠ـ ٥١، ١٣: ٨٨ـ ٨٩، ١١: ١٠٧ـ ١٠٨).

ويتم تطبيق هذه الأسئلة على الشكلين الذكرى والأنثوى، كل على حده، وتغير لهجة الأسئلة إلى صيغة المؤنث عندما توجه للمفحوص عن الشكل الأنثوى (بنت أو امرأة)، وتفيد الإجابة على هذه الأسئلة ليس فى تحليل

الرسوم بشكل مباشر، ولكنها تفيد فى دعم الاستنتاجات التى يستنبطها الفاحص فى دراسة الرسوم (١٣: ٨٩-٩٠). وبشكل عام فإنه من الأفضل دائماً الحصول على كل من القصة على الشخص المرسوم، والاستجابة للأسئلة بعد الرسم، فكلاهما يدعم بعضه الآخر، وذلك من أجل مزيد من الفهم للمفحوص.

ثالثاً: كيفية التطبيق:

يمكن تطبيق اختبار رسم الشخص بطريقة فردية أو بطريقة جمعية، وفى الحالتين يجب الالتزام بشروط تطبيق الاختبار النفسى، وخاصة فيما يتعلق بتوفير مكان مناسب يسع المفحوصين، وظروف طبيعية مناسبة من حيث الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة، وأن يكون المكان بعيداً عن الضوضاء، كما يجب أن يلتزم الأخصائى بحرفية التعليمات... إلخ.

وإذا أعطى الاختبار بطريقة فردية، كما يحدث عادة فى العيادات النفسية، فيمكن للفاحص أن يسجل كل ملاحظاته الإكلينيكية عن المفحوص أثناء عملية الرسم (١٣: ٨٧-٨٨).

ويجب أن يهتم الأخصائى الإكلينيكى بتدوين ملاحظاته حول السلوك اللفظى والحركى للمفحوص أثناء فترة الاختبار.. كيف يعبر المفحوص عن شعوره تجاه هذا العمل؟ هل يطالب بزيادة فى الإيضاح والإرشاد؟ وأى طريقة يسلك ليفصح عن نفسه؟ هل يعبر عن ذلك بسلوك لفظى أم باستخدام حركات وإيماءات مختلفة؟ هل يؤدى مهمته براحة وكفاءة؟ أم يعبر عن الشك فى قدرته؟ هل يقدم على الرسم بشعور ملؤه الثقة والطمأنينة، أم الشك وعدم الثقة فى مقدرته؟ وكيف يعبر عن هذه الثقة فى نفسه أو بعدمها؟ هل تبدو عليه بعض الأعراض العصابية والاضطرابات الانفعالية كالشعور بعدم الاستقرار والقلق والتشكك والحذر والتكبر والعدوان؟ هل هو غير آمن، سلبى، مسترخ، هزلى، واعى بذاته، حذر، مندفع؟.. إلخ، وهذه الملاحظات تزود الأخصائى النفسى بمعلومات هامة عن تكيف المفحوص مع البيئة، ونمط شخصيته، ومفهومه عن ذاته، والوسائل التى ينتهجها للتعامل مع المواقف الضاغطة، والصراعات التى يعانى منها، وليس من شك فى أن لهذه المعلومات قيمتها فى دراسة شخصية المفحوص وتكوين فكرة عامة عنه (٢٤: ٩١، ٢٥: ١٧٦، ١٣: ٩٠).

كذلك يدون الفاحص تسلسل رسم أجزاء الشخص، والوقت الذى استغرقه المفحوص فى كل جزء على حده، وتعليقات المفحوص حول مايرسمه، وترددات المفحوص، وكامل تصرفاته أثناء الرسم، مثال ذلك: هل المفحوص توقف عن المحو ويحاول أن يؤكد الشكل الهزيل المرسوم؟، هل يقوم المفحوص باستجابات لفظية دفاعية (مثل: أنا لاأستطيع أن أرسم بشكل جيد، أو أنا لم أدرس مطلقاً الرسم فى المدرسة)، هل يقوم المريض بتقييم الرسم؟ (مثل: هذا الرجل يبدو أنه غضبان) (١١: ١٠٦، ٢٥: ١٧٦).

وقد استخدم الباحثون اختبار رسم الشخص كأداة تشخيصية، كما استخدموه كأسلوب مساعد فى العلاج النفسى، وفيما يلى نعرض لهذين الاستخدامين لاختبار رسم الشخص بشىء من التفصيل:

أولا: استخدام اختبار رسم الشخص كأداة تشخيصية:

استخدم علماء النفس اختبار رسم الشخص كأداة تشخيصية فى كثير من الدراسات، ويمكن بصفة عامة أن نصنف هذه الدراسات إلى قسمين أساسيين وهما:

١- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التى تميز الفئات المختلفة من المرضى النفسيين والعقليين.

٢- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التى تميز الجانحين والعدوانيين وسيئى التوافق.

ويمكن لنا أن نعرض فى هذا المقام بعض الدراسات

التى تندرج تحت كل قسم منهما للتعرف على خصائص شكل الإنسان لدى كل فئة إكلينيكية على حدة، وذلك كما يتضح مما يلى:

١- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التى تميز الفئات المختلفة من المرضى النفسيين والعقليين:

يرى Hammer أن المرضى النفسيين يستطيعون أن يعبروا عن أنفسهم بدرجة أكثر سهولة من خلال وسائل الاتصال الفنية عن الوسائل اللفظية (٢٤: ٦).. وقد أجريت عدة دراسات بغرض التعرف على عناصر الرسم التى تميز الفئات المختلفة من المرضى النفسيين والعقليين، حيث وجد كل من Riznikoff & Tomblen أن المرضى بالذهان العضوى تتضح فى رسومهم للشخص العناصر الخمسة التالية: (أ) افتقاد أجزاء الجسم للترابط، (ب) رسم أجزاء الجسم فى مواضع خاطئة، (ج) تقلص الأيدى والأرجل، (د) تشوه أجزاء الجسم بخلاف الرأس والأطراف، (هـ) رسم الأصابع كأوراق الزهرة أو كشخبطة (٣٦). كذلك تبين من دراسة كل من Maloney & Glasser أن رسوم الذهانيين لشكل الإنسان تتميز عن رسوم الأسوياء بوجود العناصر التالية: الحذف، التشويه، الرأس المفرطحة، الجسم المنبسط، الملابس الفضفاضة، التمايز الجنسى، إظهار المناطق الجنسية (٣٠).

وفيما يتعلق بعناصر الرسم المميزة للفصاميين فقد تبين من دراسة Baldwin وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفصاميات والسويات، حيث كانت الرسوم المأخوذة من السويات أكثر واقعية من حيث نسبة الرأس إلى الجسم. كذلك اتضح ميل الفصاميات إلى رسم الرأس فقط وتفكيك الشكل بدرجة أكبر مما تقوم به المجموعة السوية (١٥). كذلك تبين من الدراسة التى قام بها كل من Burton & Sjoberg أن رسوم الفصاميات تتميز بوجود العناصر التالية: تشويه صورة الجسم، تقاطع الخطوط فى الرسم، أو وجود فجوات، رسم شكل يبدو غريباً، عدم تناسق النسب بين أعضاء الجسم فى علاقتها ببعض، المقدرة الضعيفة على تواصل الأجزاء أو تكاملها، الشفافية كما تلاحظ من خلال أعضاء الجسم أو الملابس، رسم شكل أقل تكاملاً، عدم مرونة الحدود الخارجية للشكل (١٦). أيضاً وجد Ries وآخرون أن رسوم مرضى الفصام تتميز عن رسوم الأسوياء بوجود العناصر الثلاثة التالية: (أ) وجود الأزرار، (ب) رسم الجسم على هيئة مربع، (ج) رسم ثديين صغيرين نسبياً للشكل الأنثوى (٣٥). هذا وقد وجد كل من Wilkinson & Schnadt أن رسوم مرضى الفصام غير المتميز، تتميز عن رسوم مرضى القلق النفسى من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) رسم أنف كبير، (ب) تأكيد العنق، (ج) التظليل، (د) استخدام خطوط غير مستقيمة.. وتتميز عن رسوم مرضى فصام البرانويا من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) تأكيد الأنف، (ب) وضع الشكل فى الجزء العلوى الأيسر من الصفحة، (ج) عدم رسم ملابس (٤٠). كذلك تبين من دراسة Ko-koins أن صورة الجسم لدى الفصاميين تتميز بالاضطراب، وهذا ما اتضح من رسومهم لشكل الإنسان والذى اتضح منها أنهم يقومون بدرجة أكبر من الأسوياء وبشكل دال إحصائياً بحذف الأذرع/ الأيدى، والأرجل / الأقدام (٢٦). وقد وجد Cvtkovic من دراسته أن الفصاميين يقومون برسم أشكال نحيلة وأصغر حجماً مما يقوم به الأسوياء، وأن لدى الفصاميين نزعة قوية لرسم أشكال كاملة بدرجة أكبر من الأسوياء الذين يميلون إلى رسم الرأس فقط أو شكل جزئى (١٧). أيضاً اتضح من دراسة سامية عبد النبى ميل الفصاميين إلى رسم الشخص فى وضع بروفيلى، ورسم رأس الشكل الأنثوى كبير فى غير تناسب وذى عنق طويل، وعدم تساوى الكتفين، وحذف إنسان العين، وحذف الأيدى، والشفافية (٥). والخلاصة هى أن رسم شكل الإنسان الذى يقوم به مرضى الفصام يختلف بشكل دال إحصائياً عما يقوم به الأسوياء، ومن ثم يستطيع الأخصائيون النفسيون الإكلينيكيون المتمرسون أن يميزوا رسوم كل فئة على حدة

دون مفاتيح خاصة (١٦).

هذا وقد اهتمت بعض الدراسات بالتأكد من فرضيات ماكوفر عن تناول عناصر رسم الشخص لدى مرضى البارانويا، ومن هذه الدراسات تلك التى قام بها Ribler والتى اتضح منها عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات المرضى «بفصام البرانويا، والفصام غير المصنف، والقلق النفسى، والاسوياء فى كيفية معالجة كل من العين والاذن فى رسم شكل الانسان، ومن ثم فان الفرض القائل بأن المرضى بفصام البرانويا سوف يقومون بدرجة أكبر بتأكيد العين و/أو الاذن فى رسوم شكل الانسان لم يتحقق «٢٤»، بينما وجد كل من Reznikoff & Nicholas فروقا دالة إحصائيا بين مرضى البرانويا والمرضى غيرالبرانويين، فى عنصرين فقط من بين ٢٦ عنصرا للرسم تم تحليل رسم الشخص وفقا لها، وهذان العنصران هما: تأكيد الاطار الخارجى للعين، وتأكيد الخط الثقيل بشكل عام، وذلك لصالح المرضى بالبرانويا «٣٣». كذلك وجد كل من Wilkinson & Schnadt أن رسوم مرضى الفصام البرانوى تتميز عن رسوم مرضى القلق النفسى من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) وضع الشكل فى منتصف صفحة الرسم، (ب) رسم رأس ضخم، (ج) حذف الارجل، (د) استخدام خطوط ثقيلة، (هـ) رسم شكل جامد الحركة، بينما كانت رسوم مرضى فصام البرانويا تتميز عن رسوم مرضى الفصام غير المتميز من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) رسم أنف ضخم، (ب) وضع الشكل فى منتصف الصفحة العلوي، (ج) رسم عيون صغيرة، (د) رسم فم صغير، (هـ) رسم أصابع طويلة، (و) رسم الحد الأدنى من الملابس، (ز) رسم خطوط غير مستقيمة (٤٠).

وعن رسوم مرضى الاكتئاب لشكل الإنسان تبين من دراسة Roback & Webersinn ان المرضى المكتئبين يميلون الى رسم أشخاص صغيرة الحجم بخلاف المرضى غيرالمكتئبين (٣٧)، وتشير ماكوفر الى رسم مريض مكتئب بشكل حاد قام بحذف الفم من الشكل الإنسانى المرسوم، وهى ترى ان ذلك يتسق مع إحساس المريض بالذنب من جراء عدوانه الفمى، الذى كان مرتبطا فى عقله بميول سادية وهى صياغة نظرية تتمشى مع نظرية التحليل النفسى عن الاكتئاب (١٠ : ٦٩).

أما بخصوص عناصر رسم الشكل الإنسانى المميزة لرسوم العصابيين فقد تبين من دراسة Exner والتى أجراها على عينات من المرضى النفسيين ومضطربى الشخصية، وأسوياء، ومفحوصين لديهم خوف تم إحداثه تجريبيا، أن مضطربى الشخصية يميلون بدرجة أكبر الى استخدام خطوط خفيفة دوما، والقيام بأشكال كروكية والتظليل للشكل بدرجة أكبر من باقى المجموعات فى حين أن المرضى النفسيين يميلون بدرجة أكبر من باقى المجموعات إلى رسم خطوط متصلة والبعد عن الاسكتشات، ويقوم المرضى النفسيون وكذلك المجموعة التى تم إحداث خوف تجريبى لها، باستخدام التظليل بدرجة متوسطة بينما تميز الأسوياء باستخدام التظليل بدرجة أقل من باقى المجموعات، كذلك وجد من النتائج أن مجموعة المرضى النفسيين قليلا مايرسمون أشكالا فى حالة حركة، ويرسم كل من مجموعة المرضى النفسيين ومجموعة مضطربى الشخصية الأشكال فى وضع بروفيلى بشكل دال إحصائيا وبدرجة أكبر مما يقوم به المجموعتان الأخريان، فى حين وجد أن مجموعتى الأسوياء وأولئك الذين تم استحداث خوف تجريبى لديهم يقومون برسم اشكال تمسك شيئا ما بيدها بدرجة أكبر مما تقوم به المجموعتان الأخريان بشكل دال إحصائيا (١٩). كذلك تبين من دراسة كل من Wilkinson & Schnadt أن رسوم مرضى القلق النفسى لشكل الإنسان تتميز عن رسوم مرضى الفصام (البرانوى وغير المتميز)، بوجود عناصر الرسم التالية: (أ) رسم فم صغير، (ب) رسم أذرع قصيرة، (ج) رسم أرجل قصيرة، (د) رسم أقدام صغيرة، (هـ) حذف الأيدى، (و) حذف الأصابع (٤٠).

وتشير أنا أولفيريو فيراريس إلى أنه قد وجد عند مقارنة رسوم شكل الإنسان التى قام بها أشخاص شواذ جنسيا، وتلك التى قام بها أشخاص أسوياء، أن رسوم الشواذ جنسيا للشكل الذكرى ظهرت فيها بعض العناصر المميزة للأنثى: مثل الكعب العالى والأهداب الطويلة المثنية والعيون الواسعة (٢ : ١٢٢ - ١٢٣)، أيضا اتضح من دراسة سامية عبدالنبى ميل العصابيين إلى رسم عين الشخص على هيئة نقطة (الاقتصار على إنسان العين)، وحذف الأيدى والأقدام غالبا، فى حين تميزت رسوم الأسوياء للشخص برسم العين وبداخلها إنسان العين، وكذا رسم الأيدى والأقدام (٥).

٢- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التى تميز الجانحين والعدوانيين وسيئي التوافق:

فيما يتعلق بعناصر رسم شكل الإنسان التى تميز الجانحين، فقد وجد أن المراهقين الجانحين يميلون إلى رسم يد منقبضة وذراع مفرود مبتعد عن الجسم مما يدل على تمردهم (١٠ : ٩٢)، هذا ويميل جناح الأحداث - وخاصة المراهقين منهم - إلى رسم أشكال عارية (٢١ : ٨١)، ويظهر التعبير عن العدوانية من خلال عناصر معينة لشكل الإنسان، مثال ذلك: التظليل ، الضغط، وتعبيرات الوجه العدائية (٤١ : ٥٠٣).

وقد أجريت عدة دراسات للتعرف على رسوم شكل الإنسان التى يقوم بها الأحداث الجانحون، من ذلك تلك الدراسة التى قام بها Daum (١٩٨٣) للتعرف على المؤشرات الانفعالية فى رسوم الجانحين الذكور «العدوانيين والانسحابيين»، بهدف الحكم والفصل فيما إذا كانت النتائج المتراكمة التى تربط سمات الشخصية بملامح معينة فى رسوم شكل الإنسان، تنطبق كذلك على مجتمع الجانحين، وبالتالى التعرف على عناصر الرسم التى تميزهم، وذلك حيث تكونت العينة من أربع مجموعات، مجموعة الجانحين العدوانيين، ومجموعة الجانحين الانسحابيين، ومجموعة الجانحين غير المميزين (وهؤلاء لا يغلب عليهم العدوان أو - الانسحاب)، ومجموعة غير الجانحين (وهم أصدقاء الجانحين من المراهقين الذين ليس لهم قضايا أمام محاكم الأحداث)، ولعل أهم نتائج هذا البحث يمكن عرضها فيما يلى:

(أ) يرسم الجانحون العدوانيون «أكتاف مربعة» بدرجة أكبر من الجانحين الانسحابيين. (ب) يميل الجانحون العدوانيون إلى «رسم خط فاصل للفم» بدرجة أكبر مما يقوم به غير الجانحين. (ج) يميل الجانحون الانسحابيون نحو «حذف ملامح الوجه» و «حذف الأذرع» و «تعتيم ملامح الوجه»، بدرجة أكبر مما يقوم به الجانحون غير المميزين وغير الجانحين. (د) يميل الجانحون غير المميزين نحو رسم قدم مدببة بدرجة أكبر مما يقوم به غير الجانحين (١٨).

أما فيما يتعلق بالدراسات التى اهتمت بالتعرف على عناصر الرسم التى تدل على المشاعر العدوانية، فمنها تلك الدراسة التى قام بها كل من Goldstein & Rawn (١٩٥٧) لاختبار صدق الدلالات التفسيرية للعدوان فى رسم شكل الإنسان HFD، بهدف التحقق التجريبى من تأثير إدخال المشاعر العدوانية بين جلستى تطبيق اختبار رسم شكل الإنسان، على صياغة عناصر معينة لرسم شكل الإنسان هى: (أ) الضغط الثقيل للخط، (ب) الحجم الكبير للشكل، (ج) مجموعة من سبعة تفاصيل لرسم شكل الإنسان تفسر عادة على أنها تدل على العدوان، وتكونت العينة من (٣٩) شخصا من الذكور والإناث الذين يعملون بمستشفى للأمراض العقلية، حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. واستخدم الباحثان اختبار رسم شكل الإنسان، حيث كانا يمدان كل مفحوص من المجموعتين بورقة بيضاء صغيرة مساحة ٨,٥ × ١١ سم، وهى ورقة مزودة بنسخ كربونات «لقياس الضغط الثقيل للخط»، كذلك تم إمداد كل مفحوص بقلم رصاص رقم «٢»، وممحاة، وطلب من كل منهم القيام

برسم شكل الانسان، هذا وقد تم إثارة المشاعر العدوانية للمجموعة التجريبية بين مرتي التطبيق من خلال الاجراءات التالية: انتظارهم لفترة طويلة في قاعة عمومية لمدة عشرين دقيقة، وبعد فترة الانتظار، دخل عليهم مندوب (اتفق معه الباحثان على القيام بهذا الدور) وعرفهم بأنه مكلف من قبل المدير المسئول عن ميزانية الحكومة ليقرأ عليهم البيان التالي:« أنه نظرا لقلة عدد الموظفين العاملين بالمستشفى، فقد تقرر زيادة ساعات العمل الأسبوعية لكل الموظفين من (٤٤) ساعة إلى (٤٨) ساعة، دون أن يقابل ذلك زيادة في الأجور.. وبعد هذا الإعلان الوهمي الذي يمثل للعينة التجريبية موقفا محبطا يؤدي إلى زيادة مشاعر العدوانية لديهم يطلب منهم القيام برسم شكل الانسان.

واتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة - باستخدام كا ٢ - بين المجموعتين فيما يتعلق بالضغط الثقيل للخط، وحجم الشكل، وكذلك لا توجد فروق بين مرتي التطبيق الخاص بكل مجموعة على حدة عليهما، وفيما يتعلق بمجموعة التفاصيل السبعة لشكل الإنسان الدالة على العدوان فلم توجد زيادة دالة لهذه المجموعة من التفاصيل بين مرتي التطبيق الخاص بالمجموعة الضابطة، بينما وجدت زيادة دالة في عدد التفاصيل الدالة على العدوان بين مرتي التطبيق الخاص بالمجموعة التجريبية (أولئك الذين سمعوا الإعلان الوهمي)، وبالاضافة الي ذلك فانه قد تبين أيضا وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث زيادة التفاصيل الدالة على العدوان في رسوم المجموعة التجريبية وهي : وجود خط فاصل للفم، ظهور تفاصيل الأسنان، رسم أصابع ذات سنابل، رسم الأيدي منقبضة، تأكيد فتحتي الأنف، ورسم أكتاف مربعة، رسم أصابع القدم لشكل غير معرى (٢٢).

وقد قامت Koppitz (١٩٦٦) بدراسة لتحديد الدلالات الانفعالية لرسوم شكل الإنسان التي تميز بين الأطفال الخجولين والأطفال العدوانيين، حيث تكونت العينة من (٣١) زوجا من الأطفال (٢٠ زوجا من الاولاد و ١١ زوجا من البنات)، تم مطابقتهم من حيث السن والجنس ودرجات الذكاء، وقد كان المفحوصون الاثنان وستون من المرضى المتواجدين بعيادة إرشاد الطفل، وبينما كان لإحدى المجموعتين المكونة من (٣١) مفحوصا تاريخ عدواني واضح، فان المجموعة الاخرى المكونة من (٣١) طفلا، كان معروف عنهم الخجل الشديد والانسحاب والاكتئاب. وتراوح عمر العينة من ٥ الى ١٢ سنة، وتراوحت درجات نسب ذكائهم باستخدام WISC فيما بين البيني والمستوى الأعلى، وطبقت الباحثة اختبار رسم شكل الإنسان على كل مفحوص بطريقة فردية، وبعد ذلك قامت الباحثة بتحليل كل عنصر رسم من رسوم شكل الإنسان الاثنين وستين، بدون معرفة الأعراض السلوكية لكل طفل، وفقا لثلاثين من الدلالات الانفعالية لرسم شكل الإنسان. بعد ذلك قامت الباحثة بحساب كا ٢ للتعرف على دلالة الفروق في البيانات الخاصة بالمجموعتين (الأطفال الخجولين والأطفال العدوانيين) واتضح من النتائج وجود تسع دلالات انفعالية لرسم شكل الانسان كانت ذات دلالة احصائية، حيث تواترت بدرجة كبيرة في رسوم كل من الأطفال الخجولين والأطفال العدوانيين، وذلك حيث ظهر من النتائج ميل الأطفال الخجولين بدرجة كبيرة إلى «رسم أشكال بالغة الصغر» و «قطع الأيدي» وأيضا ربما يقومون بحذف الأنف والفم، بينما يميل الأطفال العدوانيون الى «رسم الأسنان»، «رسم أذرع طويلة»، «رسم الأيدي كبيرة في الحجم»، «رسم أعضاء التناسل»، «وعدم التناسق الواضح بين الأطراف» .وقد تبين أن كلا من الأطفال الخجولين والعدوانيين يميلون الى «رسم الشكل مائلا» و «حذف القدم» بدرجة كبيرة ومتساوية في رسومهم مما يدل على أن الأطفال الخجولين والعدوانيين يتسمون بضعف الاتزان وينقصهم أمان الأقدام (٢٨).

أما بخصوص رسوم الأطفال سيئي التوافق، فقد اتضح من خلال عديد من الدراسات أن هؤلاء الأطفال يقومون

برسم شكل انسانى غير مكتمل، مائل، ذى عيون فارغة أو بدون عيون، كذلك يحذفون الفم والاذرع، ويشوهون الوجه، ويستخدمون تظليل كثيف فى رسم الشكل، ويكون ارتفاع الشكل أقل من اثنين بوصة، وفى الغالب يضعون الشكل فى أحد أركان صحيفة الرسم (٣٩ :٢٧٦). كذلك وجد Reznikoff & Dies أن الاشخاص الذين يتميزون بقلة كفاءتهم فى اختبار الواقع، يميلون الى أن يضمنوا الحد الادنى من الملابس اثناء رسمهم الشكل الانسانى (٣٢ : ٨١).

ومن الدراسات التى اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الانسان المميزة بين المتوافقين وسيئ التوافق تلك الدراسة التى قامت بها Koppitz (١٩٦٦) لتحديد الدلالات الانفعالية لرسوم الأطفال لشكل الانسان، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥٢ طفلا وطفلة تتراوح أعمار المجموعتين بين ٥ ـ ١٢ سنة مقسمين الى مجموعتين، تتكون المجموعة الاولى من ٧٦ طفلا من المرضى المتواجدين بعيادة إرشاد الطفل، بينما تتكون المجموعة الثانية من ٧٦ طفلا من اطفال الحضانة واطفال المدارس الابتدائية جيدى التوافق، واتضح من النتائج ان قيمة كا ٢ كانت دالة احصائيا على اربع فقرات عند مستوى ٠١, هى: (تكميل الأجزاء بتصوير عقيم، تظليل الجسم و/ أو الأطراف، رسم شكل مائل ، رسم شكل صغير جدا) واربع فقرات دالة عند مستوى ٠٥, هى: (رسم شكل كبير، رسم أذرع قصيرة، قطع الأيدى، حذف العنق) وأربع فقرات دالة عند مستوى ١, هى: (تظليل الأيدى و/ أو العنق، عدم تناسق الأطراف، شفافية الرسم ، رسم الأيدى كبيرة)، وعلى هذا تبلغ عدد فقرات رسم شكل الإنسان، ١٢ فقرة من ٣٠ فقرة، كانت ذات تكرار أكثر لدى الأطفال سيئى التوافق (الأطفال المرضى) منه لدى الأطفال المتوافقين، أما من حيث عدد الدلالات الانفعالية فى رسم شكل الإنسان، فقد وجد ان ٥٨ طفلا من المجموعة الثانية (بما يعادل ٧٥٪ من المجموعة جيدة التوافق)، لم يظهروا أى دلالة انفعالية على كل الفقرات، فى مقابل ٧ مفحوصين فقط من المجموعة الاولى للاطفال المرضى، لم تتضمن رسومهم هذه الدلالات الانفعالية، بينما وجد أن ٥٥ طفلا من المجموعة الأولى (بما يعادل ٧٥٪ من الأطفال المرضى) اظهروا ٢ أو أكثر من الدلالات الانفعالية فى رسومهم، وذلك فى مقابل ٤ مفحوصين فقط من المجموعة الثانية المتوافقة، وعلى هذا يتضح ان النتيجة العامة لهذه الدراسة تتلخص فى الآتى:

١ ـ أن الدلالات الانفعالية تحدث فى رسوم شكل الانسان HFDS لدى الأطفال المرضى الذين يعانون من مشاكل انفعالية بدرجة أكبر من حدوثها فى رسوم الأطفال جيدى التوافق.

٢ـ أن الرسم الواحد لشكل الانسان HFD الذى يقوم به الأطفال المرضى ذوو المشاكل الانفعالية، يظهر مدى واسعا من الدلالات الانفعالية، أكثر من تلك التى توجد فى رسوم الأطفال المتوافقين (٢٧).

ثانيا: استخدام اختبار رسم الشخص فى العلاج النفسى:

إن رسوم المرضى تعتبر مادة يمكن تحليلها تماما كتلك المستخدمة حين نتعامل مع الأحلام او المواد السلوكية الأخرى، بل ان الرسم يظهر ميزة عن الحلم حيث يتضح من خلاله المشكلات اللاشعورية الأساسية لدى المرضى بدرجة أفضل من تحليل الحلم (٢٤ :١٨) ومهمة المعالج هى أن يساعد المريض على أن يتخلى عن الأشكال النمطية المتكررة، وأن يكتسب قدرا متزايدا من حرية التعبير، وقد شاع العلاج بالرسم فى كثير من المستشفيات لسببين مقنعين على الأقل: الأول هو أنه يزيد من إدراك المريض لصراعاته النفسية، ومن قدرته على التحدث عنها، والثانى هو انه يشحذ القدرة الابداعية لدى المريض ويمنحه شعورا بالتحقق والإنجاز٦ :١٥٢).

ويشير Feather إلى انه كثيرا ما كان يطلب من الطلبة سيئى التوافق أن يقوموا برسم الشخص، وتبين له أن رسوم شكل الإنسان غنية فى محتواها التحليلى النفسى،

وكانت وسائل ذات قيمة لكونها تساعد فى التشخيص وفى التعرف على مدى التقدم فى العلاج (٢٠: ١٦٣)، هذا وقد يحدث عندما يطلب من المرضى التعبير بالرسم، ان يعترض البعض قائلا بانه لا يستطيع الرسم، ولكن لما كان المطلوب هو رسم عادى وليس عملا فنيا فإن الأمر يسهل عليهم (٣ : ٧٩ ـ ٨٠).

ولعل من أهم ما يميز العلاج بالرسم، أن الخبرات اللاشعورية التى تنتقل إلى صور يمكن لها أن تتفادى كبت الرقيب عما هو الأمر بالنسبة للتعبير اللفظى، ويؤدى إسقاط الخبرات الداخلية فى رسوم خارجية الى بلورة وتثبيت التخيلات والاحلام فى سجل مصور ثابت، يعين المريض على أن يلاحظ وأن يدرك بصورة موضوعية التغيرات التى تحدث خلال عملية العلاج، ومن ثم يمكن أيضا تقييم التقدم العلاجى (١٢ : ٢٣٦)، وعلى هذا فإن تطور الرسوم بالنسبة للمعالج النفسى المتزن يعد وسيلة جيدة للتحقق من تقدم المريض نحو الشفاء، وفى هذا المقام يمكن مقارنة رسوم المريض فى بداية العلاج النفسى وبعد انتهاء العلاج (٤ : ٦٥) وهنا تبرز اهمية الصور وفائدتها، إذ من الممكن الاحتفاظ بها والعودة الى النظر فيها مرة أخرى، بينما الألفاظ قد تنسى إذا لم تسجل، ويرسم بعض المرضى احيانا صورا متسلسلة تسجل تقدمهم الانفعالى بشكل مدهش (٣ : ٨٠) كذلك اتضح من دراسة Leroy & der-deyn أن رسوم المريض خلال العلاج تعد بمثابة عرض واضح مصور لتطور اجراءات العملية العلاجية (٢٩).

ومن الدراسات التى تؤكد أهمية استخدام اختبار رسم الشخص كعامل مساعد فى عملية العلاج النفسى، ما يشير اليه Swensen نقلا عن Margolis التى لاحظت تغيرا فى «رسم الشخص» قامت به فتاة شبه فصامية تبلغ من العمر ١٦ عاما، خلال ٩ شهور من العلاج النفسى، حيث لاحظت الباحثة انه فى بداية العلاج كانت الفتاة خائفة؛ تتصرف كالأطفال ليس لها أنشطة اجتماعية، ليس لها أصدقاء، حتي أنها سعت لدخول دير الراهبات، وفى هذا الوقت رسمت فما يدل على أنه «فم جبار ومتهجم»، ولكن بعد تسعة أشهر من العلاج، عندما أصبحت المريضة أكثر اتصالا بالخارج؛ أكثر اجتماعية وأكثر كفاءة فى الوظيفة العقلية، رسمت الفتاة فما مكتملا ولكنه صغير (٣٨ : ٤٤١ ـ ٤٤٣). بينما وجد Gutman أن المرضى الذين لا يتقدمون فى العلاج يتملكهم ميل نحو رسم عيون مثقوبة، أو عيون فارغة، فهى سمة للفصامى البسيط أو الشخصية شبه الفصامية، وأن كلا النموذجين لهما دلالة ضعيفة نحو العلاج النفسى (٣٨ : ٤٤٣).

كذلك قام كاديس Kadis باستخدام رسم الشخص فى العلاج النفسى لطفل (متخلف عقليًا) فى السادسة من عمره.. كان الطفل قبل العلاج يعتمد اعتماداً كليًا على أمه، ويقارب نضجه الاجتماعى مستوى طفل عمره ثلاث سنوات، وكان لا يستطيع التفاهم مع غيره وقد وصف بأنه لديه عيوب نطق شديدة، وقد أعطى الطفل علاجًا مركزاً فى الكلام والنطق، ولكنه لم يتحسن. وقد فسر المعالج فشل الطفل فى تحسين مستوى كلامه على أنه شعور عميق بالكراهية لبيئته . وقد رأى كاديس أن استخدام الرسم بالأصابع قد خلق اتصالاً وتفاهمًا بينه وبين الطفل وكان الطفل يرسم غالباً مستخدماً اللون الأسود رسماً عاماً غير واضح لشخص دون أيدى، وضاغطًا بشدة على شفاهه وعند هذا الحد عبر المعالج عن شفقته على الشخص وقال للطفل إن هذا الشخص لا يستطيع أن يتمتع بعمل شيء بدون يدين ولكن الطفل لم يجب عن استفسار المعالج. وفى الجلسة التالية قام الطفل برسم نفس الشكل ولكن بطريقة غير منتظمة وأعطى المعالج نفس الملاحظات على رسم الطفل .. وفى الجلسات التالية وجد أن الطفل بدأ يرسم تفاصيل أكثر وضوحاً لنفس الشخص مع ازدياد هذه التفصيلات تدريجيًا فى رسومه وأبدى المعالج رضاه عن الرسم، وبالتدريج لوحظ وضوح إطار الشكل مع زيادة فى دقة رسم الخطوط علاوة على أن الطفل بدأ فى استخدام ألوان متعددة فى رسمه (بدلاً من

الاقتصار على اللون الأسود فقط)، وقد فسر كاديس ذلك التغيير فى سلوك الطفل بأنه وجد وسيلة للتعبير عن شعوره بالكراهية الذى استطاع التنفيس عنه فى رسومه إلى درجة كبيرة (٩ : ٤١٢ - ٤١٣).

ويرى Handler أن اختبار رسم الشخص يمكن أن يكشف الصراعات التى يعانى منها المريض وذلك بأن يتتبع المعالج رسوم الشخص التى يقوم بها المريض قبل العلاج، وأثنائه، وبعد العلاج والرسم رقم (١) يوضح رسم الشخص الذى قامت به إحدى المريضات قبل وبعد العلاج (٢٥ : ١٦٨).




قبل العلاج　　　　بعد العلاج

ويلاحظ من الرسم رقم (١) مدى التحسن فى الشكل المرسوم بعد العلاج من حيث نوعية الرسم بشكل عام، وأن الشكل أصبح أكثر رفعة وحنكة من حيث رسم الرأس والجسم،كما اختفت الشفافية.

ومن الدراسات التى وضعت نصب عينيها استخدام اختبار رسم الشخص فى العلاج النفسى تلك الدراسة التى قام بها Modell بهدف التعرف على التغيرات التى يمكن أن تحدث فى رسوم شكل الإنسان لدى المرضى الذين تم شفاؤهم من حالات النكوص حيث تكونت العينة من ٢٨ حالة من المرضى بالفصام الكتاتونى، والاكتئاب الذهانى، والبرانويا، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات : مجموعة تجريبية تتكون من ١٣ حالة تم شفاؤهم من حالة النكوص، ومجموعتين ضابطتين إحداهما تتكون من ٨ مرضى لم يتحسنوا، والثانية تتكون من ٧ مرضى غير متأكد من تحسن حالاتهم وقد تم الحصول على مئات الرسوم من هذه العينة على مدار عام واحد وتبين من النتائج أن هناك ارتباطا دالاً إحصائياً بين تغيرات معينة فى الرسم والشفاء من حالات النكوص، حيث لوحظ نمطان مميزان للتغيرات فى رسم شكل الإنسان قد ظهرت فى رسوم المرضى الذين تم شفاؤهم من النكوص، وتميل هذه التغيرات إلى أن تختفى من رسوم المرضى الذين لم يتم شفاؤهم، وهذان النمطان هما : (أ) النمط الأول للتغير ويطلق عليه مسمى «نضج صورة الجسم» للأشكال المرسومة، ويكون ذلك أكثر انطباقًا كلية على التغير فى صورة الجسم ككل، فمع الشفاء من حالات النكوص يصبح الشكل أكثر تمايزا، والجسم الذى كان يتم تمثيله كبيضة أو ماسورة، أصبح مقسما إلى الجذع والحوض والأشكال تكون محكمة الغلق ومنظمة أما الحالات التى تتميز بالنكوص فكثيراً ما تظهر صورة الجسم غير متكتملة، ويوجد بالجسم مناطق مفتوحة فى الرأس والجذع، وغالبًا ما تبدو صورة الجسم ككل فى هيئة دائرية وغير منظمة، كذلك تكون أجزاء الجسم وتفاصيل الملابس فى الغالب غير متمايزة (ب) النمط الثانى من تغير الرسم يطلق عليه «النضج الجنسى»، ويشير هذا المصطلح إلى تمايز الخصائص الجنسية الملائمة لكل من الشكلين (الذكرى والأنثوى)، ففى حالة النكوص يكون التمايز الجنسى بين الشكلين إما غير موجود أو منخفض إلى الحد الأدنى، ومع الشفاء يحدث تطوراً أكثر ملاءمة وتمايزاً أفضل للخصائص الجنسية للشكلين الذكرى والأنثوى (٣١).

خاتمة :

يتضح من عرضنا السابق، أن اختبار رسم الشخص لما كوفر، يعد من الاختبارات ذات الأهمية فى المجال الإكلينيكى، وأنه يستخدم منذ عام ١٩٤٩ بشكل واسع فى العيادات النفسية، والأبحاث الميدانية، ولا يقتصر استخدامه لكونه أداة تشخيصية تهدف إلى التعرف على جوانب الشخصية، ومفهوم الذات وصورة الجسم، بل أن بعض علماء النفس قد استخدموه كعامل مساعد فى عملية العلاج النفسى، بهدف التعرف على مدى التقدم فى العلاج .. ونظراً لكون دلالات الرسم التى نركن إليها فى تحليلنا للرسوم الإسقاطية هى منقولة عن دراسات أجنبية تم إجراؤها فى مجتمعات لها هويتها الخاصة، ونظراً كذلك لعدم اهتمام الباحثين العرب باستخدام أساليب الرسم الإسقاطى - بالقدر الكافى - فى أبحاثهم، ومن ثم فنحن ندعوهم إلى الاهتمام باستخدام هذه الأساليب وبخاصة اختبار رسم الشخص وذلك حتى يمكن لنا إكساب عناصر الرسم الدلالات الكيفية التى تتفق والمجتمع المحلى.

المراجع العربية

١ - أحمد محمد عامر: «دراسة تشخيصية لرسوم مجموعة من المرضى النفسيين» رسالة ماجستير - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان، ١٩٧٢.

٢ - أنا أوليفيريو فيراريس : رسوم الأطفال ومعانيها ترجمة : مياسة قصار، دمشق : منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٦.

٣ - أنطونى ستور : فن العلاج النفسى ترجمة : لطفى فطيم، القاهرة: دار وليد، ١٩٩١.

٤- جوليبت بوتونيه : رسوم الأطفال تعريب : خالد قرطوش، عبدالرحمن حمور، ومحمود جلال. دمشق : مطبعة الجمهورية السورية: ١٩٥٧.

٥ - سامية محمد عبدالنبى : فاعلية استخدام الرسم الإسقاطى فى الكشف عن دينامية الشخصية رسالة دكتوراه، قسم الصحة النفسية - كلية التربية، فرع بنها - جامعة الزقازيق، ١٩٩٨.

٦ - سيلفانو أريتى : الفصامى : كيف نفهمه ونساعده، دليل للأسرة وللأصدقاء ترجمة : عاطف أحمد، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٥٦)، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩١.

٧- عادل كمال خضر : ترتيب رسم الشكل الإنسانى - الذكرى والأنثوى - فى اختبار رسم الشخص ودلالته الكلينيكية. فى مجلة علم النفس، العدد الثامن والثلاثون، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦.

٨ - عادل كمال خضر : سيكولوجية رسوم الأطفال القاهرة : دار النهضة المصرية، تحت الطبع.

٩ - فاروق محمد صادق : سيكولوجية التخلف العقلى الرياض : عمادة شئون المكتبات - جامعة الملك سعود، ١٩٨٢، ط ٢.

١٠ - كارين ما كوفر : إسقاط الشخصية فى رسم الشكل الإنسانى. ترجمة : رزق سند ليلة، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٧.

١١ - لجنة الاختبارات م . د. ن : اختبار رسم الشخص. فى مجلة الثقافة النفسية، تصدر عن مركز الدراسات النفسية - والنفسية الجسدية، بيروت : دار النهضة العربية، ١٩٩٤.

١٢ - لويس كامل مليكه: دراسة الشخصية عن طريق الرسم. الكويت : دار القلم، ١٩٩٠، ط ٦.

١٣ - مالك بدرى : سيكولوجية رسوم الأطفال. بيروت : دار الفتح للطباعة والنشر، ١٩٦٦.

المراجع الأجنبية

1 - **Bach, S. R** : Spontaneous Pictures of Leukemic Children as an Expression Of The Total Personality, Mind and Body Pschological Abstracts, 1975, V. 54, N, 3, 5590

2 - **Baldwin, Tryon** : The Head - Body Ratio in Human Figure Drawings Of Schizophrenic and Normal Adults, Journal Of Projective Technique & Personality Assessment, 1964, V. 28, PP 393 - 396.

3 - **Burton, A & Sjoberg, G** : The diagnostic Validity Of Human FigureDrawings in Schizophrenia, Journal Of Psychology, 1964, V. 57, PP. 3 - 18

4 - **Cvetkovic, R.**: Conception and Representation Of Space Human Figure Drawings by Schizophrenic and Normal Subjects. Journal Of Personality Assessment, 1979, V. 43, N.3, PP. 247 - 256.

5- **Daum, James** : Emotional Indicators in Drawings Of aggressive Or Withdrawn Male Delinquents Journal Of Personality assessment, 1983, Vol. 47, No . 3, PP. 243 - 249.

6 - **Exner, J. E.**: A Comparison Of The Human Figure Drawings Of Psychoneurotics, Character Disturbances.Normals and Subjects Experiencing Experimentally - Induced FearJournal Of Projective Technique 1962, V. 26, PP. 392 - 397.

7 - **Feather, D. B.** : An Exploratory Study in The UseOf Figure Drawings in a group Situation The Journal Of Social Psychology, 1953 V. 37, P.P.163, 170.

8 - **Fisher, G:** "Human Figure Drawing IndicesOf Sexual Maladjustment in Male Felons" Journal Of Projective Techniques & Personality assessment, 1968, V. 32, N. 1, P. 81

9 - **Goldstein & Rawn** : The Validity Of Interpretive Signs Of Aggression in The Drawing Of Human Figure, Journal Of Clinical Psychology, 1957, v. 13, N. 2, PP. 169 - 171

10- **Goodenough, F.& Harris, D** : Studies in The Psychology Of Children Drawings: II1928 - 1949 Psychological Bulletin, 1950, V. 47, N.5, PP. 396 -433

11 - **Hammer,E.F.** : The Clinical Application Of Projective drawing. Springfield: Charles C. Thomas, 1958.

12 - **Handler, Leonard** : The Clinical Use of The Draw-A-Person Test (DAP). in Newmark, C.S. Edito, Major Psychology Assessment INstruments. Boston: Allyn And Bacon, Inc. 1985.

13 - **Kokonis, N.D.**: Body Image Disturbance in Schizophrenia: a study of Arms and Feet. Journal of Personality assessment, 1972, Vol. 36, No. 6. pp. 573- 575.

14 - **Koppitz, E. M:** Emotional Indicators On Human Figure Drawings Of Children. Journal Of Clinical Psychology. 1966, V. 22, P.P. 313 - 315.

15 - **Koppitz, E. M.** : Emotional Indicators On Human Figure Drawing Of Shy and aggressive Children Journal Of Clinucal. Psychology. 1966, V.22, N.4, PP. 466 - 469.

16 - **Leroy & Derdeyn** : Drawings as a Therapeutic Medium: The Treatment Of Separation anxiety in a 4 - Year - Old boy. Psychological Abstracts, 1977, V.57, N.5, 10730.

17 - **Maloney, M & Glasser, A,**: An Evaluation Of Clinical Utility Of The Draw - A - Person Test Journal Of Clinical Psychology, 1982, V. 38, N. 1, PP. 183 - 190

18 - **Modell, A.**: Changes in Human Figure Drawings by Patients Who Recover From Regressed States American Journal Of Orthopsychiatry,1951, V. 21, N.3, PP. 584 - 596.

19 - **Reznikoff &Dies** : The use of clothing in Human Figure Drawing. journal of clinical psychology, 1969, V. 25, N,I, pp. 80 -81.

20 - **Reznikoff &Nicholas** : An Evaluation Of Human - Figure Drawing Indicators Of Paranoid Pathology. Journal Of Consulting Psychology, 1958, V. 22, N. 5, P.P. 395 -397.

21 - **Ribler, R. I.**: Diagnostic Prediction From Emphasis On The Eye and The Ear in Human Figure Drawings. Journal Of Consulting Psychology, 1957, V. 21, N. 4, PP. 223 - 225.

22 - **Ries, H, Johnson, M, Armstrong, H. and Holmes, D** The Draw - A- Person Test and Process - Reactive Schizophrenia Journal Of Projective Techniques & Personality Assessment, 1966, V. 30, N. 2,P.P. 184 - 186.

23 - **Riznikoff, M. & Tomblen, D**: The Use Of Human FigureDrawings in The Diagnosis Of Organic Pathology. Journal Of Consulting Psychlogy. 1956, Vol. 20. No. 6, P.P.467 -470.

24 - **Roback, H.& Webersinn, A.**: Size Of Figure Drawings Of Depressed Psychiatric Patients. Journal Of Abnormal Psychplogy, 1966, V. 71, N.6, P. 416.

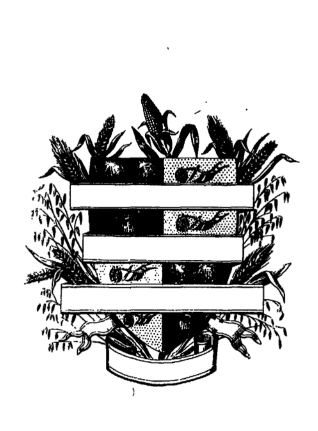
25 - **Swensen, C. H.** : Empirical Evaluations Of Human Figure Drawings. Psychological Bulletin, 1957, V. 54, N6, PP. 431 - 466.

26 - **Vane, J.& Eisen, V**: The Goodenough Draw - A - Man Test and Signs Of Maladjustment in Kindergarten Children. Journal Of Clinical Psychology, 1962, V.18, PP. 276 - 279.

27 - **Wilkinson & Schnadt** : Human Figure Drawing Characteristics. An Empirical Study Journal Of Clinial Psychology 1968, V. 24, N. 2, PP. 224- 226.

28 - **Wysocki & whitney**: Body Image of crippled crippled children ad seen in Draw - A - person Test Behavior perceptual and Mitir skills. 1965. V. 21. N. 2 pp. 499 - 504.





نمو نظرية الطفل عن العقل وعلاقته بالمتغيرات الثقافية

د. عزة خليل عبد الفتاح
مدرس بكلية التربية
جامعة حلوان

مقدمة

تعدد الدراسات التى تناولت نمو العمليات المعرفية المختلفة لدى الأطفال وتتبع هذا النمو عبر المراحل العمرية المتعاقبة. وقد شهد القرن الحالى اتجاهات جديدة لدراسة النمو المعرفى بوجه خاص.

ولقد كانت دراسات جان بياجيه Jean Piaget رائدة فى هذا الميدان. وكان لكتاباته التأثير الأعظم على البحوث التربوية فى هذا القرن فقد كان بياجيه بوصفه ابيستمولوجيا، يطرح أسئلة محورية بالنسبة للتربية مثل: «ما هى المعرفة؟» و «كيف يمكننا أن نعرف؟».

ولكن لسوء الحظ فإن بياجيه قد هجر هذا الأسلوب البحثى الناجح اى استخدمه من قبل فى دراسته للأطفال. فقد بدأ فى فترة تالية فى البحث حول الملامح الثابتة لتفكير الأطفال بدلا من البحث حول الفروق الفردية بين الأطفال.

فقد قدم ملاحظات تفصيلية ومستمرة داخل إطار نظريته. وبتبنيه لهذا الاتجاه تمكن من وصف أشكال التفكير فى الأطفال من الميلاد وحتى الثانية من العمر، وفيما بعد لدى الأطفال من سن ٦ إلى ١١ سنة. ولم يتعرض بياجيه ولو لبعض ملامح الخريطة الأولية لأشكال التفكير الثابتة لدى الأطفال من عمر ٢ ـ٥ سنوات. وقد كانت أحد أسباب ذلك هو أنه قد انتقل من التقييم الذى يتكون من ملاحظات مستمرة ومنظمة للأفراد، إلى مواقف اختبارية عبر تصنيفيه Cross - classificatory حيث كان يطلب من مجموعات من الأطفال من أعمار مختلفة نفس الأسئلة. وكنتيجة لذلك فإن الأطفال كان يتم سؤالهم بإصرار اسئلة تعتبر شديدة الصعوبة وكانت إجاباتهم فى المستويات المبكرة لتلك التى يمكن اعتبارها صوابا.

إن سؤال الأطفال من سن ٢ـ٥ سنوات اختبارية «حسية ـ وعملياتيه» قد قدمت لنا الأدلة على أنهم لا يمكنهم أن يدركوا المفاهيم الخاصة بالاحتفاظ، ولا أن يصنفوا، أو يرتبوا الأشياء. أن الكم الهائل من الإجابات الخطأ، أو بمعنى أدق، الإجابات الجزئية Partial، قد قادت بياجيه إلى فكرة أن الأطفال الصغار يعتبرون غير أكفاء من الناحية المعرفية. وقد تم تطبيق هذه الصفات المجحفة على الأطفال (كريس آثى Chris Athey، ١٩٩٠، ١٦) فقد أوضح أن الأطفال الصغار يميلون لتكوين أحكامهم حول طبيعة الأشياء على أساس من التمركز حول جوانب مفردة، فالأطفال لا يمكنهم أن يبتعدوا عن التمركز حول ذواتهم "de - centre" فيما يقومون به من عمليات تفكير، أو أن يحدثوا ترابط فى أفعالهم الذهنية لكى يصلوا إلى أحكام منطقية مستقرة (ديفيد وود David Wood، ١٩٩٥، ٥٥)، ويظهرون أساليب تفكير ستاتيكية أو قبل عملياتية، ويقفزون من خطوة إلى أخرى فى تفكيرهم. وفى كتابات بياجيه كانت هذه الصفات المجحفة تقدم بوصفها خصائص تفكير الأطفال الصغار. وبالطبع فإن هذه الصفات لم تعاون المعلمات كثيرا حيث أنهن كن أكثر اهتماما بما يمكن أن يقوم به الأطفال. لا بما لا يستطيعون القيام به، وما يعرفونه لا ما لا يعرفونه.

وقد كانت سوزان إيزاكس Susan Jsaacs هى أول من تحدى هذه النظرية المجحفة من جانب بياجيه، والمتعلقة بالمعرفة لدى الأطفال الصغار. ففى عام ١٩٢٠ استخدمت سوزان إيزاكس النظريات من عدة مصادر بغرض تحليل تفكير الأطفال. وقد قامت بالربط بين الملاحظات للأطفال بالنظريات السيكولوجية (كريس آثى، ١٩٩٠، ١٧).

وجدير بالذكر أن النموذج المعرفى الأخير لبياجيه حول النمو المعرفى، كان أكثر تطوراً، حيث أعطى بياجيه وزنا لدور التناقضات بين التراكيب العقلية Schemes فى تفكير الفرد، والتناقض بين الأحكام المختلفة بين الأفراد الذين يحملون وجهات نظر متباينة. كما إنه عمل فيما يسمى «بالتجريد التأملى» Reflective albstraction، ويعلى به نوع من التأمل حول المعرفة. أن هذا النموذج لبياجيه يشير إلى أن الوعى والسيطرة على التفكير تعتبر من الاسهامات الهامة فى تقدم ونمو هذا التفكير. (سارة ميدوز Sara Meadous، ١٩٩٣، ٧٩).

ومنذ بداية الثمانينات من القرن الحالى بدأ عدد لا بأس به من الدراسات التى اهتمت بتوضيح بعض الجوانب المعرفية التى من المعتقد أنها تسهم بدرجة كبيرة فى النمو العقلى للفرد. فبدأ الاهتمام بالكيفية التى يبنى بها الفرد نظريته عن العقل، وهو ما يطلق عليه عادة مصطلح The-ory of mind أو Metacognition وعادة ما يشار إلى هذا المصطلح بأنه معرفة الفرد عن كيفية اكتسابه للمعرفة، وتقييمه لخطوات بنائها، وتحليله لعناصر المشكلات التى يواجهها، وتقييمه للمعلومات التى بين

يديه، أو تحديده لما ينقص من معلومات لازمة لحل هذه المشكلة. ويشير براون Brown (١٩٨٣) إلى كلمة meta-ognition بوصفها المعرفة والسيطرة على مجال المعرفة. كما يعرفه ميشينباوم واخر. Meichenboum et al (١٩٨٥) بأنها المعرفة حول المعرفة cognition about cognitions، أوعمليات اتخاذ القرار التى يقوم فيها الفرد بعمليات عقلية، وأن يلاحظ تطوره أثناء قيامه بذلك. وتوضح سارة ميدوز بان هذا المصطلح يعنى فى الواقع، وعى الفرد بعملياته العقلية وكيف تعمل بصفة عامة وكيف تعمل كذلك فى لحظة محددة، فهى تتضمن التحليل والتعريف بخصائص المشكلة التى بين يدى الفرد، والتأمل فى معرفة الفرد أو افتقاره للمعرفة التى قد يحتاجها لحل المشكلة، ووضع الخطط لحلها، ومراجعة الخطة ومدى نجاحها. أى بمعنى آخر قيادة العمليات العقلية فى علاقتها بالمحتوى المعرفى والأهداف الموضوعة (المرجع السابق، ٧٨ ـ ٧٩).

كذلك يوضح كل من بريماك وودراف Premack and Woodruff (١٩٧٨) أن «نظرية العقل» Theory of mind تعنى أن الفرد ينسب إلى نفسه أو إلى الآخرين حالة عقلية ما (إما أن ينسب ذلك إلى أفراد من نفس نوعه أو أن ينسب لكائنات أخرى كذلك). وهذا النظام من الإستدلال يرى بوصفه نظرية، أولا: لأن هذه الحالة العقلية لا تتم ملاحظتها مباشرة. وثانيا: لأن هذا النظام يمكن أن يستخدم للقيام بتنبؤات، خاصة بالنسبة لسلوك الكائنات الأخرى. وقد كان بريماك وودراف مهتمين فى دراستهم بمدى وإمكانيات وصف الشيمبانزى باعتباره لديه نظرية عن العقل ولكن مجال بحوثهم قد ألهم العديد من الباحثين للسير قدما فى هذا المجال من الدراسة التجريبية لتقصى الموضوعات الخاصة بفهم الأطفال للكيفية التى تؤثر بها بعض الحالات العقلية مثل المعتقدات والرغبات فى سلوك الفرد (مارجورى تيلور وآخر. Mor-jorie Toylor et a، ١٩٩٧، ٤٣٦).

إن التجارب المبكرة فى «الميتاكوجنيشن» قد ركزت على وعى الأطفال بعملياتهم المعرفية. متى يعرف الأطفال إنهم يفتقدون إلى معرفة شىء ما؟ وما تأثير مثل هذه الخبرة عليهم؟ متى يبدأون فى تكوين فكرة عن أنفسهم بوصفهم أشخاص لديهم قدرات معرفية محددة؟ إن كل هذه تعتبر أسئلة حقيقية ومحددة، ولكنها لم تلق إجابة شافية بعد (سارة ميدوز، ١٩٩٣، ٨٠).

إن الطفل لديه وعى بالعالم الخارجى الذى يتعامل معه، وبأهدافه فى هذا العالم، وبالتالى فهو لا يخفق فى الوعى بنفسه باعتباره فردا فى هذا العالم، وأن يحاول أن يتواءم معه(وهذا هو الذكاء طبقا لنظرية داروين)، ولكن فى الوقت نفسه لديه وعى محدود بالوسائل التى يتبعها للوصول إلى التكيف أو التواؤم مع عالمه، وهو لا يتأمل فى هذه الوسائل فى محاولة لتجريدها من السياق الخارجى. إنه يستخدم مهاراته لكى يخدم أغراضه المباشرة ولكنه لا يلاحظ كيف يستخدم هذه المهارات وبالتالى لا يمكنه أن يستدعيها فى خدمته بصورة واعية وعن قصد. إن ما يجب أن تفعله التربية هو معاونة هذا الطفل فى الوعى بهذه الجوانب السابقة، وفى أن يتمكن من استدعاء قوى عقله لكى تكون فى خدمته بإرادته، لكى يستخدمها فى حل المشكلات (مارجريت دونالدسون، Margaret Do-naldson ١٩٩٠، ١٢١ ـ ١٢٢).

وعلى ذلك تتضح أهمية دراسة بناء الفرد لنظريته عن العقل، حيث يرتبط نمو فهمه لهذه النظرية بنمو مهارات أخرى فى مجالات متعددة ومن أهمها حل المشكلات، ومهارات التفكير المختلفة.

فوعى الفرد بطرق تفكيره، يتيح له تحسين أساليب التفكير وبناء استراتيجيات أفضل للتفكير وحل المشكلات. ومن الدراسات الهامة المشتقة من هذا الفرع دراسة نظم التمثيل Systems of representations لدى الأطفال

حيث إن هناك علاقة قوية بين تكوين نظرية عن العقل لدى الفرد، وفهمه لعمليات التمثيل الذهنى للأشياء والأحداث، وللواقع من حوله.

ويشير كريس برات Chris Pratt (١٩٩٣) إلى أن هناك علاقة قوية بين المعرفة، والتمثيل Representation، فبقدر فهم الفرد للمعرفة بوصفها نوعا من التمثيل، بقدر ما يكون قادرا على تقييم الوسائل التى من خلالها تكتسب المعرفة. فالمعرفة ليست دائما مكافئة للواقع (كريس برات، ١٩٩٣، ٣٤) فمن رأى محتويات علبة، ليس كمن سمع من شخص آخر عما بداخلها، وليس كمن استدل على محتوياتها من مظهرها الخارجى (فقد يستنتج شخص ما محتويات علبة الثقاب بأن بداخلها عيدان ثقاب، بينما تكون محتوياتها فى الواقع قطع حلوى).

وعلى هذا فان وسائل حصولنا على المعرفة (رؤية - سمع - استدلال) قد تؤدى إلى تمثيلات مختلفة للواقع.

وبقدر ما يعى الفرد أن تمثيلاتنا للمعرفة ليست بالضرورة تمثيلات صادقة للمعرفة أو الواقع، بقدر ما يدرك قيمة الوسائل المتبعة للحصول على هذه المعرفة فى تقييم صدق المعلومات المستمدة (كريس برات، ١٩٩٣، ٣٤).

إن قدرتنا على التعلم، والاستفادة مما نتعلم تعتمد بدرجة كبيرة على قدرتنا على رؤية أننا أخطأنا، ورؤية معتقداتنا الخطأ، وما الذى أدى إلى اعتقادنا الخطأ.

ونحن كبالغين نميز جيدا (أو هكذا يفترض) بين العالم وتمثيلنا لهذا العالم فى أذهاننا، وأحد الجوانب الهامة فى هذا التمييز، هو إيماننا بأن تمثيلنا للعالم يتغير بالرغم من بقاء العالم كما هو. إن هذا الفهم قد يتواجد من سن صغير، فالطفل الذى يمثل acting يدرك أن هناك فرقا بين أدائه والواقع. كما أن الأطفال من سن ٣ سنوات يمكنهم أن يميزوا بين بعض الأحداث الفعلية مثل الأحلام أو الصور والواقع الفعلى المادى. وبالرغم من وجود هذه النظرية عن التمثيل لدى الأطفال من سن مبكرة، إلا أنه على ما يبدو يحدث تغيرا ملحوظا فى فهم الأطفال للتمثيل repre-sentation مابين سن ٣ - ٥ سنوات. فالأطفال فى سن ٣ سنوات يمكنهم أن يقدروا أنه تحت بعض الظروف، قد لا يتمكن شخص من فهم شىء ما هم يفهمونه. ولكن أطفالا الثالثة لديهم مشكلة أكثر تعقيدا، وهى إمكانية فهم أن شخص آخر يمكن أن يرى نفس الشىء بطريقة مختلفة (على سبيل المثال رؤيته من زاوية مختلفة) (كوبنيك و استنجتون Copnik & Astington ١٩٨٨، ٢٧).

وقد اهتمت الدراسات الحديثة بإلقاء الضوء على طبيعة التمثيل الذهنى لدى الأطفال ووعى الطفل به. ففى البداية ينمو التمثيل الذهنى دون أن يعى الطفل بوجوده. فاللغة على سبيل المثال، وهى من نظم التمثيل المعروفة، تنمو أولا ثم بالتدريج يبدأ الطفل فى إدراك وجودها، ونفس الشىء يحدث بالنسبة لنظم التمثيل الأخرى كالأفكار والمعتقدات (كريس برات وآخر، ١٩٩٣، ٤).

وقد تبنى الباحثون مداخل مختلفة يمكن من خلالها التحقق من نمو نظم التمثيل لدى الطفل ويمكن أن نقسم الدراسات تبعا لهذه المداخل إلى مايلى:

١- دراسات تناولت فهم الطفل للمعتقدات الخطأ:

إن قدرة الطفل على فهم المعتقدات الخطأ يمكن أن يكون مؤشرا على فهمه للمعرفة باعتبارها نوعا من التمثيل، وأن هذا التمثيل قد لا يكون دائما صادقا فى بعض الأحيان.

ففى دراسة لفلافيل Flavell (١٩٨٦) كانت تعرض على الأطفال قطعة إسفنج ملونة بحيث تبدو كصخرة، ثم

يسأل الطفل بعد أن يشاهدها عن ماهية هذا الشيء، ثم يطلب منه أن يتناولها بيده، ثم يعاد سؤاله عن ماهية هذا الشيء. وقد وجد أن أطفال الثالثة يجدون صعوبة فى رؤية أن هذا الجسم يبدو كصخرة لكنه فى الحقيقة قطعة إسفنج. أنهم يرونه إما كصخرة وهو فعلا صخرة، أو أنه إسفنجه وهو فعلا إسفنجه.

فالبرغم من أنهم يفهمون الفرق بين الصخرة والصخرة الكاذبة Pretend rock، إلا أنهم غير قادرين على فهم نفس الشيء يمكن أن يرى إما كإسفنجة أوكصخرة اعتمادا على وجهة نظر الفرد، أو خبرته (وسيلته للحصول على المعرفة). وبالتالى فقد وجد أن أطفال الثالثة يعانون من صعوبة فى فهم حقيقة أن تمثيلهم للأشياء يمكن أن يتغير. فلكى يفهم الأطفال التغير فى التمثيل فإن الأطفال يجب أن يتمكنوا من القول «كنت فيما مضى أعتقد أن هذا الشيء س ولكن الآن أعتقد أنه ص».

إن هذه القدرة تماثل القدرة على فهم معتقدات الآخرين الخطأ: «هو يظن أن هذا س ولكننى أظن أنه ص»، والتمييز بين المظهر/ الجوهر: «هذا يبدو أنه س ولكنه فى الحقيقة ص».

كذلك أوضحت دراسة روبينسون وميتشيل (١٩٩٢) Robinson & Mitchell بأن الأطفال من سن ٣ ـ ٤ سنوات يمكنهم أن يأخذوا فى اعتبارهم التمثيل الداخلى للأشخاص بصورة أيسر حينما يطلب منهم السؤال، ما الذى يريده المتحدث، بدلا من السؤال عن التنبؤ بسلوكه. بمعنى آخر، فإنه إذا كان السؤال يدور حول رغبة بطل القصة فإن الأطفال سوف ينجحون فى أحكامهم، ولكن إذا كان السؤال يستفهم حول معتقدات البطل (أى ما الذى يظنه) فإن الأطفال لن ينجحوا فى أحكامهم.

وعلى هذا يستنتج الباحثان هذه الدراسة، أن أطر نظرية الطفل عن العقل يمكن أن يتم تكييفها بصورة صحيحة إذا ما كان الموضوع يدور حول الرغبات لا حول المعتقدات.

وفى تجربة لفلافيل وآخرون (١٩٩٢) على أطفال سن ٥،٤،٣ سنوات حول فهمهم لأنماط من المعتقدات المختلفة، ليست فقط معتقدات مادية، ولكن أيضا معتقدات تتعلق بالقيم ـ الملائمة الاجتماعية ـ الأخلاق ـ الملكية. وجد أن أطفال الثالثة يجدون صعوبة فى أن ينسبوا لآخرين المعتقدات المنحرفة من كل الأنواع، فيما عدا تلك الخاصة بالملكية، وذلك حتى بعد إبلاغهم مرارا بما يعتقده الآخر.

أما تجربة ميتشل و ريبنسون (١٩٩٤) فقد أوضحت أن الأطفال من سن ٤ ـ ٧ سنوات يمكنهم الحكم بمهارة بأن المتحدث قد قال شيئا خطأ بالنظر إلى ما يريده المتحدث بالفعل (أى أنه أساء التعبير عما يريده) أى أن الأطفال ينتبهون بصورة واضحة للمعنى اللفظى حين يقيمون التعبيرات المختلفة للمتحدث ميتشل وريبنسون (١٩٩٤).

كذلك وجد كل من موسيس وفلافيل Roses & Flavell (١٩٩٠) أن هناك بدائل قوية تشير إلى أن الأطفال من سن ٣ سنوات لا يظهرون فهما كاملا للطبيعة التمثيلية للمعتقدات.

وقد قامت كل من كوبنيك واستنجتون (١٩٨٨) بدراسة نحو فهم الأطفال للمعتقدات الخطأ، وإدراكهم للتغير فى التمثيل، بالإضافة إلى تمييزهم بين المظهر/الجوهر. وقد أظهرت النتائج أن معظم أطفال الثالثة يجدون صعوبة فى الإجابة على الأسئلة الخاصة بالتغيير فى التمثيل، بينما أجاب معظم أطفال الخامسة عن هذا السؤال بنجاح.

كما أنه بصفة عامة كان أداء الأطفال على الأسئلة الخاصة بالتغير فى التمثيل أضعف من أدائهم على أسئلة المعتقدات الخطأ، كما وجدوا ارتباطا بين الأداء على المهام الثلاثة. وقد وجدت كوبنيك واستنجتون أن من الواضح أن الأطفال يبدأون فى إظهار القدرة على الأخذ فى الاعتبار

بأكثر من تمثيل للشيء ذاته، حوالى سن الرابعة من العمر(واستنجتون، ١٩٩٤).

٢- دراسات تناولت قدرة الأطفال على الخداع Deception:

إن القدرة على خداع الآخرين يعتبر مؤشرا على وجود ما يسمى بنظرية عن العقل. وهى تعنى أن الفرد لديه تصور واضح عن الكيفية التى يسير بها التفكير، وما هى الأشياء التى تؤدى إلى أن يسير التفكير فى اتجاه معين، وبالتالى يتمكن من تتبع أدلة معينة.

أما إذا توافرت له أدلة خاطئة أو مضللة، تكون النتيجة سير التفكير فى الاتجاه الخطأ. وهذه القدرة يفتقر إليها الأطفال دون سن الثالثة، ولكنها تأخذ فى النمو ما بين ٣ - ٥ سنوات.

وفى دراسة سوديان وآخرون. Sodian et al (١٩٩١) أوضحت النتائج أن بداية إظهار الفهم للمعتقدات الخطأ والخداع، هو حوالى سن الرابعة من العمر. ومن الممكن معاونة الأطفال من سن ٢ - ٣ سنوات على أن يقوموا بمثل هذه الخدع ولكنهم مع ذلك لا يظهرون فهما واضحا لتأثيرها. (سوديان وآخرون، ١٩٩١).

وفى دراسة أخرى لسوديان (١٩٩١) حاول فيها بحث قدرة الأطفال من أعمار مختلفة على خداع الآخرين. وقد وجدوا أن أطفال الرابعة يمكنهم أن يقوموا بأعمال الخداع بينما معظم أطفال الثالثة كانوا دوما يخفقون فى ذلك فيخبرون الدمية المطلوب خداعها دائما بالمكان الصحيح الذى تجد فيه ما تريده.

وفى دراسة لراسيل وآخرون J. Rusell et al (١٩٩١) كان المطلوب فيها من الطفل أن يقوم بأعمال الخداع تجاه شخص آخر لاتجاه دمية كما كان فى التجربة السابقة لسوديان. وفى هذه التجربة كان على الطفل أن يخفى الموضع الصحيح لقطعة الشيكولاته حتى يمكنه أن يفوز بها. بينما إذا أخبر الشخص الآخر بمكانها الصحيح فإنها تكون من حق الشخص الآخر، وقد افترض راسيل أن هذا الموقف يوفر دافعيه أفضل لدى الطفل للقيام بأعمال الخداع. ولكن حتى مع هذا فقد تكررت النتائج فقد نجح أطفال الرابعة فى فهم المطلوب وعملوا على إخبار الشخص الآخر بالمكان الخطأ، بينما تكرر إخفاق أطفال الثالثة فكانوا يخبرون الشخص الآخر بالمكان الصحيح للشكولاته، وبالتالى يضيعون على أنفسهم فرصة الحصول عليها. وحتى مع تكرار التجربة لعشرين مرة فإن أطفال الثالثة كانوا يكررون نفس الخطأ فى كل مرة بينما فى حالة أطفال الرابعة الذين فشلوا فى المرات الأولى تعلموا سريعا أن يخفوا المكان الصحيح. (استنجتون، ١٩٩٤).

وفى دراسة بيسكين J. Peskin (١٩٩٢) حيث كان المطلوب من الأطفال فى الموقف التجريبى إخفاء النوايا والرغبات بغرض خداع الآخرين، تكررت نفس النتائج، حيث نجح أطفال الرابعة فى مثل هذه المهمة بينما أخفق فيها معظم أطفال الثالثة (بيسكين، ١٩٩٢).

٣- دراسات عبر ثقافية:

إن معظم الدراسات السابقة كانت تجرى على أطفال ذوى خلفيات ثقافية أوروبية وأمريكية من أطفال ملتحقون بالروضات، ولكن هل الأطفال فى كل العالم ينمون نظرية عن العقل وعن التمثيل حوالى سن الرابعة من العمر؟ وبمعنى آخر إلى أى مدى تعتبر هذه النتائج عالمية؟ تشير استنجتون إلى قلة الدراسات عبر الثقافية فى هذا المجال، وإننا مازلنا بحاجة للمعلومات الكافية حول أثر الثقافة على نمو هذه القدرة (استنجتون، ١٩٩٤).

ففى دراسة لفلافيل وآخرون (١٩٨٣) وجد أن الأطفال الصينيون يصلون إلى فهم التميز بين المظهر/ الجوهر فى نفس السن الذى يصل إليه الأطفال الأمريكيون لهذا الفهم.

وقد أجرى كل من جاردنر وهاريس Gardner & Harris (١٩٨٨) دراسة حول تطور نوع آخر من التمييز لدى الأطفال، وهو التمييز بين المشاعر الحقيقية والظاهرية، أى ما تكون عليه المشاعر الحقيقية لشخص ما، وما يبدو على وجهه من تعبيرات ظاهرة. وقد وجد أن الأطفال اليابانيون يفهمون هذ ا التمييز ما بين الرابعة والسادسة من العمر بينما تشير استنجتون (١٩٩٤) إلى أن الأطفال فى الغرب لا يظهرون فهما لهذا الموضوع فى سن الرابعة، وأن هذا الفهم يكون موجودا حوالى سن السادسة، وهذا على الرغم من الاختلافات العميقة فى درجة التعبير عن المشاعر فى كلا الثقافتين (استنجتون، ١٩٩٤).

وفى داسة آفى وهاريس Avis & Harris (١٩٩١) على أطفال قبائل الباكا Baka فى الكاميرون، وجد أن هؤلاء الأطفال الذين يعيشون فى ثقافة أمية (أى ليس لها دراية بالقراءة والكتابة) يظهرون القدرة على التنبؤ بتصرفات الآخرين على أساس من المعتقدات الخطأ حوالى سن الرابعة من العمر. وقد اقترح كل من آفى وهاريس بأن هناك توافقا عالميا لدى الأطفال حول فهمهم للعقل، وبصورة أساسية مثلث المعتقدات ـ الرغبات ـ الأفعال.

حيث وجد كل من آفى وهاريس أن غالبية الأطفال الأكبر (متوسط عمر ٥ سنوات) قد تنبؤا بصورة صحيحة بمشاعر الشخص الآخر فى التجربة. كما وجدوا أن أقلية من الأطفال الأصغر (متوسط عمر ٣,٥ سنه) كانت تنبؤاتهم صحيحة بصورة متسعة. مما يؤيد عالمية اكتساب الأطفال للتفكير حول الرغبات ـ المعتقدات (آفى وهاريس،١٩٩١).

وفى دراسة انثروبولوجية للينهاردت Lien-hardt(١٩٦١) حول قبائل الدينكا Dinka فى جنوب السودان، وجد أن الدينكا لديهم مفهوم مختلف تماما عن المفهوم الأوروبى للعقل باعتباره وسيط، وباعتباره مخزن للخبرات عن الذات وهو ما نطلق عليه عادة الذاكرة، وتعتقد قبائل الدينكا أن هذه الخبرات وهذه المعرفة تأتى من الخارج، وأنها تؤثر على الفرد من الخارج، وليست نابعة من داخله (آفى وهاريس، ١٩٩١).

وفى دراسة أخرى لبينى ماكورميك Penny Mr Cor-micke (١٩٩٠) حول الفلاحين الكيشوا فى بيرو Que-chua of Peru فى مرتفعات الأنديز، والتى بدأت ثقافاتهم الأمية فى التغير باحتكاكها بالثقافة الأسبانية السائدة هناك. أن القصص الفولكلورية لدى الكيشوا ليس فيها إشارة إلى الحياة العقلية. ففى إحدى القصص التى يرى فيها الثعلب أثناء شربه صورة القمر على سطح الماء، وهو يبدو كقرص الجبن، فيغطس وراءه ويغرق. أن نفس هذه القصة حينما تم روايتها لبالغين كنديين وطلب منهم أن يعيدوا روايتها، كان كل المفحوصين تقريبا يذكرون بأن الثعلب رأى القمر فظن أنه قرص من الجبن. أن هذا التعبير ليس موجودا فى لغة الكيشوا وعندما اختبر ماكورميك هؤلاء الأطفال (من سن ٤ـ ٨ سنوات) وكان الاختبار حول قطعة الإسفنج التى تبدو كصخرة. وقد تم سؤالهم حول المظهر/ الجوهر، وقد تم صياغة السؤال بصورة مناسبة بإبدال كلمة «يفكر» بكلمة «يقول» بلغتهم الخاصة. وهنا أوضحت النتائج أن الأطفال وجدوا السؤال الخاص بالمظهر/ الجوهر أكثر سهولة من السؤال الخاص بالمعتقدات. وعلى ما يبدو فإن هؤلاء الأطفال قد اعتادوا أن يفكروا حول المظهر و عن المظهر الذى يختلف عن الجوهر، ولكنهم لم يعتادوا على التفكير فيما يمكن أن يفكر فيه الآخرون.

ويذكر ماكورميك بأن عمل الحيل يعتبر شائعا لدى هؤلاء الأطفال ولديهم محصول لغوى وفير للتعبير عن الأكاذيب، مما يشير إلى أنهم يدركون مفهوم المعتقدات

الخطأ، حتى وإن كانوا يتحدثون عنها بصورة مختلفة عما هو مألوف فى الثقافات الغربية (استنجتون، ١٩٩٤).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن أطفال الثالثة من العمر لديهم صعوبات متنوعة. فهم لا يفهمون كيف يمكن لشخص أن يعتقد فى شىء يختلف عما يعرفونه (مهام المفاهيم الخطأ). وهم لا يذكرون أنهم كانوا ذات يوم يعتقدون فى شىء مختلف عما يعتقدونه الآن. وهم لا يفهمون كيف أن شيئا ما يمكن أن يبدو مختلفا عما هو فى حقيقته. وكنتيجة لذلك فإن أطفال الثالثة يفتقرون للقدرة على الخداع بمهارة أو على تضليل الآخرين.

ويؤكد سوديان وآخرون (١٩٩١) بأن افتقار الأطفال للقدرة على الخداع لا يرجع إلى عدم قدرتهم على التضليل فحتى أطفال الثانية يمكنهم الاشتراك فى اللعب الإيهامى، كما أنها ليست بسبب ضعف الذاكرة فمن خلال بعض التجارب أمكن التأكد من أن الأطفال يتذكرون كل الجزئيات من المعلومات المعطاة لهم. ويحلل سوديان وآخرون هذا النمو فى فهم الأطفال للمعتقدات وللقدرة على الخداع فى هذا السن بوجود نوع من التجميع العقلى المعرفى Cognitive Watershed ما بين سن ٣ إلى ٤ سنوات من العمر وأن هذا النمو يرجع إلى احتمالين، الأول: أن هذا التغير فى هذه السن مرجعه أساسا إلى عوامل نيروسيكولوجية، فهناك عدد من الدلائل تؤيد هذا القول منها:-

١- أن هذا التغير فى هذه المرحلة يعتبر متماثل مع أطفال آخرين فى بلدان صناعية أخرى، وأيضا لدى ثقافات بدائية.

٢- أن هناك تغير آخر فى نفس السن لفهم وسائل التمثيل مثل الصور الفوتوغرافية.

٣- الأطفال المصابون بالذاتوية (Autism) والتى تعتبر ذات أساس جينى، يظهرون صعوبة ملحوظة فى فهم اختبارات المفاهيم الخطأ، والخداع. وهذه الصعوبة تبقى معهم حتى سن المراهقة، بالرغم من تحسن قدراتهم اللغوية. وهذا كله يتسق تماما مع الاعتقاد بأن النمو المعرفى فى فهم المعتقدات الخطأ، يمكن أن يتحكم فيه التغير العصبى، والذى يظهر عادة فى الأطفال الأسوياء حوالى سن الثالثة إلى الرابعة من العمر، ولكن يتأخر بصورة كبيرة لدى الأطفال الذاتويين.

أما الاحتمال الثانى أو التفسير الثانى، فهو خاص بعدم وجود مفاهيم أساسية يمكن أن يبنى عليها هذا الفهم لطبيعة التمثيل الذهنى. (سوديان، وآخرون، ١٩٩١).

وقد أوضح ماكورميك أن الأطفال فى ثقافات مختلفة يستجيبون بصور مختلفة حول توقعاتهم عما سيقوله أو يفعله شخص آخر، على سبيل المثال حينما يتم تضليل هذا الشخص. وبالتأكيد يمكن أن نتبين كيف أن الثقافات المختلفة تتحدث حول هذه الأشياء بصور متباينة قد لانتمكن من المقارنة بينها بسهولة (على سبيل المثال: كيف يظن الآخرون أو يعتقدون حول موضوع معين..).

وبالرغم من أن هناك عناصر مشتركة تميز نمو العقل عبر الثقافات المختلفة، مما يوحى بأن العقل هو اكتشاف عالمى، إلا أن هناك سمات مميزة لاكتشاف كل طفل على حده لهذا العقل، والسؤال هنا هو كيف يحدث هذا الاكتشاف، وما هى العوامل المؤثرة فيه؟ فهناك بعض العوامل التى تؤدى إلى سرعة نمو معرفة الفرد بعقله وتفكيره ومن ثم طرق تفكير الآخرين، إلا أن هناك ثقافات لا تشير إلا نادرا للعقل وللتفكير فى سياق التربية، مما يجعلنا نتوقع وجود اختلافات فى كلا الحالتين فى تكوين الطفل لنظريته عن العقل.

وقد وجد «جوزيف بيرنر» وزملائه أن الأطفال من العائلات كبيرة العدد يكون أداؤهم أكثر نجاحا على

اختبارات المفاهيم الخطأ. ومن المعروف أن هؤلاء الأطفال لديهم خبرات اجتماعية مع أقرانهم مما يعاونهم على رؤية وجهات نظر الآخرين. وكذلك تشير استنجتون إلى أن فرص التفاعل مع الأقران، قد لا تكون العامل الوحيد الحاسم فى نمو نظرية الطفل عن العقل، فقد يكون هناك أيضا أساليب تفاعل الكبار مع الأطفال أثناء التنشئة مثل الإشارة إلى «من يعرف هذا..» و «من يعتقد أن..» ومن يريد كذا وكذا.. فتنوع الحديث الذى يدور بين الآباء وأطفالهم له علاقة بفهم الأطفال اللاحق للمعتقدات الخطأ، وذلك كما تشير دراسة لجودى دان Judy Dunn (١٩٨٨) (استنجتون، ١٩٩٤، ٥٢)

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصى الاختلافات بين الأطفال من فئات عمرية مختلفة (من ٣ ـ ٤، ومن ٤ ـ ٥، ومن ٥ ـ ٦ سنوات) وأيضا تأثير المستوى الثقافى والجنسى على الاستجابة لثلاثة مواقف تجريبية تقيس على التوالى ما يلى:ـ

١ـ تأثير المعتقدات على السلوك والأفعال

٢ـ تأثير المعتقدات/ التوقعات على المشاعر

٣ـ تأثير الشعور بالإحباط على المشاعر

وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على الأسئلة التالية :

١ـ هل يختلف إدرا ك الأطفال لتأثير المعتقدات على الأفعال باختلاف كل من السن / الجنس/ المستوى الثقافى.

٢ـ هل يختلف إدراك الأطفال لتأثير المعتقدات على المشاعر باختلاف كل من السن / الجنس / المستوى الثقافى.

٣ـ هل يختلف إدراك الأطفال لتأثير الإحباط على المشاعر باختلاف كل من السن / الجنس/ المستوى الثقافى.

وقد استبعدت الباحثة دراسة تأثير الذكاء على استجابات الأطفال للجوانب السابقة، حيث أنه قد ثبت من الدراسات السابقة أن إدراك هذه الجوانب لا يرتبط بالذكاء، وأنه قد وجد تأخر فى إدراكها فقط لدى الأطفال الذاتويين (Autistic) ولذا لم تعمل الباحثة على تثبيت متغير الذكاء أو دراسة أثره على متغيرات البحث.

المنهج والإجراءات

١ـ عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٢١٦) طفلا وطفلة من ثلاث فئات عمرية متساوية: من ٣ـ٤ سنوات و ٤ـ٥ سنوات ومن ٥ـ٦ سنوات. بحيث تتضمن كل فئة عمرية (٧٢) طفلا وطفلة وكل مجموعة عمرية تحتوى على عدد متماثل من الذكور والإناث (٣٦ إناث، ٣٦ ذكور) كذلك تنقسم كل مجموعة عمرية إلى مجموعتين فرعيتين تبعا للمستوى الثقافى (مرتفع/ منخفض) وعددهم فى كل فئة عمرية (٣٦) أيضا.

٢ـ الإجراءات:

قامت الباحثة بتقصى استجابات الأطفال فيما يتعلق بمحاور البحث الثلاثة وهى:

أ المعتقدات / الأفعال

ب ـ المعتقدات / المشاعر

جـ ـ تأثير الاحباط / المشاعر.

من خلال موقف تجريبى، يتم بصورة فردية مع كل طفل

وقد سبق هذا الموقف التعرف على الأطفال داخل فصولهم، ورواية قصة لهم وتوزيع هدايا بسيطة لكى يألف الأطفال الباحثة. ثم يتم اصطحاب كل طفل على حدة إلى غرفة من غرف الروضة أو الحضانة تكون خالية من الأطفال أو العاملين، وبها منضدة وكرسيين للباحثة والطفل. وفى هذه الجلسة تحكى الباحثة للطفل بالتمثيل وباستخدام شخصية من عرائس الجوانتى (أرنوب)، الموقف التالى:

أن «أرنوب» جاء من المدرسة ومعه قطعة بسكويت «شمعدان» (حيث إنه معروف لمعظم الأطفال من كافة المستويات الثقافية).

وقرر أن يضعها فى حقيبة، وبعد أن يستقيظ سوف يأكلها. وتقوم الباحثة أمام الطفل بوضع قطعة البسكويت فى مكانها، ثم يذهب أرنوب أمام الطفل لينام. ثم تبدأ الباحثة بإخبار الطفل بالآتى:

- الآن «أرنوب» ذهب لينام ـ ما رأيك أن نلعب معه لعبة؟

- هيا نخبئ البسكويت فى مكان آخر.. دعنا نضعها فى هذا الصندوق. والآن البسكويت فى الصندوق. ثم تبدأ فى إلقاء الأسئلة التالية على الطفل من (١-٣):

١ـ عندما يستيقظ «أرنوب» أين سيبحث عن البسكويت؟ فى الحقيبة أم فى الصندوق؟ (تأثير المعتقدات على الأفعال)

ملحوظة: إذا ما أجاب الطفل عن هذا السؤال بشكل خطأ، فإن الباحثة تتدارك ذلك بأن تشرح له أن أرنوب .

سوف يبحث عنها داخل الحقيبة حيث تركها، وذلك قبل أن تطرح السؤال الثانى والثالث. ولكن هذا لا يمنع أن تسجل أن إجابة السؤال الأول كانت خطأ.

٢ـ قبل أن يفتح «أرنوب» الحقيبة، هل سيكون سعيد أم متضايق؟

(تأثير المعتقدات على المشاعر)

٣ـ بعد أن يفتح «أرنوب» الحقيبة، هل سيشعر بالسعادة أم بالحزن؟

(تأثير الإحباط على المشاعر)

ويمتدح الأطفال سواء كانت إجابتهم صحيحة أم خطأ. ويعطى الطفل درجة واحدة على كل إجابة صحيحة، بينما يعطى صفرا إذا ما أجاب إجابة خطأ بالنسبة لكل استجابة على حدة.

٣ـ أدوات البحث:

استخدمت الباحثة استمارة لتقييم المستوى الثقافى للأطفال بهدف تصنيفهم إلى مستوى ثقافى مرتفع، ومستوى ثقافى منخفض(*)

٤ـ الأسلوب الإحصائى:

استخدم فى هذه الدراسة أسلوب تحليل التباين ANO-VA ٢×٢×٣ فى تحليل نتائج التجربة

* نموذج الاستمارة لدى الباحثة

نتائج الدراسة:

أ- الاستجابة الأولى (المعتقدات/ الأفعال):

يشير جدول رقم (١) إلى نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الأولى الخاصة بالمعتقدات/ الأفعال.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوى الدلالة
السن	٤,٠١٩	٢	٢,٠٠٩	٩,٨٦٤	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٢٣١	١	٠,٢٣١	١,١٣٦	٠,٢٨٩
المستوى الثقافى	٠,٧٥٠	١	٠,٧٥٠	٣,٦٨٢	٠,٠٥٨
تفاعل السن× الجنس	٠,١٣٠	٢	٦,٠٠٤٨	٠,٣١٨	٠,٧٢٨
تفاعل السن× المستوى الثقافى	١,٠٥٦	٢	٠,٥٢٨	٢,٥٩١	٠,٠٨٠
تفاعل الجنس× المستوى الثقافى	٠,٢٣١	١	٠,٢٣١	١,١٣٦	٠,٢٨٩
تفاعل السن× الجنس × المستوى الثقافى	٠,٧٩٦	٢	٠,٣٩٨	١,٩٥٥	٠,١٤٧
الخطأ	١٩,٥٥٦	٩٦	٠,٢٠٤		
المجموع	٥٩,٠٠	١٠٨			

جدول رقم (١)

نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الأولى (المعتقدات/ الأفعال)

ويوضح الجدول السابق عدم وجود فروق دالة فيما يتعلق بمتغيرات الجنس والمستوى الثقافى، بينما وجدت فروق دالة (عند مستوى ٠,٠١) فيما يختص بمتغير السن.

ويوضح الجدول رقم (٢) بصورة تفصيلية طبيعة هذه الفروق وإنها تعتبر بصورة أدق بين أطفال المجموعة العمرية (٣-٤ سنوات) وغيرها من المجموعات (٤ - ٥) و(٥ - ٦)، بينما تكون الفروق غير دالة تبين المجموعتين العمريتين الأكبر (٤ - ٥) و (٥ - ٦سنوات).

المجموعة العمرية × المجموعة العمرية		متوسط الفروق	الخطأ المعيارى	مستوى الدلالة
الأولى	الثانية	٠,٣٦١-	٠,١٠٦	٠,٠٠١
	الثالثة	٠,٤٤٤-	٠,١٠٦	٠,٠٠٠
الثانية	الأولى	٠,٣٦١	٠,١٠٦	٠,٠٠١
	الثالثة	٨,٠٠٣٣٣-	٠,١٠٦	٠,٤٣٥

جدول رقم(٢)

دلالة الفروق فى استجابات الأطفال فيما يتعلق بمتغير السن

حيث تشير المجموعة العمرية الأولى إلى الأطفال من سن (٣-٤) بينما المجموعة الثانية للأطفال من سن (٤ - ٥) والمجموعة الثالثة إلى الأطفال من سن (٥ - ٦)

ويوضح جدول رقم (٢) وجود فروق دالة بين المجموعة العمرية الأولى وكل من المرحلة العمرية الثانية والثالثة. بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعة العمرية الثانية والثالثة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه «سوديان» وآخرون (١٩٩١) من وجود نوع من التجميع العقلى Cognitive Watershed ما بين سن ٣-٤ سنوات من العمر، وأن هذا النمو قد يرجع إما إلى عوامل نيروسيكولوجية أو إلى عدم وجود مفاهيم أساسية قبل هذه السن يمكن أن يبنى عليها هذا الفهم لطبيعة التمثيل الذهنى (سوديان وآخرون، ١٩٩١). فالأطفال قبل سن الثالثة لايمكنهم أن يفهموا طبيعة المعتقدات باعتبارها نوعا من التمثيل للواقع، وأنها قد تختلف عن الواقع الفعلى، وبالتالى يخفقون فى أعمال الخداع وفى فهم الحيل وفهم خدع الآخرين، وكيف يؤثر هذا الخداع على معتقدات الأفراد.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوى الدلالة
السن	٠,٦٨٥	٢	٠,٣٤٣	١,٥٧٤	٠,٢١٢
الجنس	٠,٥٩٣	١	٠,٥٩٣	٢,٧٢٣	٠,١٠٢
المستوى الثقافى	٠,٩٢٦	١	٠,٩٢٦	٤,٢٥٥	٠,٠٤٢
تفاعل السن× الجنس	٢,٠١٩	٢	١,٠٠٩	٤,٦٣٨	٠,٠١٢
تفاعل السن× المستوى الثقافى	٠,٣٥٢	٢	٠,١٧٦	٠,٨٠٩	٠,٤٤٩
تفاعل الجنس× المستوى الثقافى	٠,١٤٨	١	٠,١٤٨	٠,٦٨١	٠,٤١١
تفـاعل السن× الجنس × المستوى الثقافى	١,٢٤١	٢	٠,٦٢٠	٢,٨٥١	٠,٠٦٣
الخطأ	٢٠,٨٨٩	٩٦	٠,٢١٨		
المجـــمـــوع	٥٠,٠٠٠	١٠٨			

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الثانية المتعلقة بالمعتقدات/ المشاعر

ب ـ الاستجابة الثانية (المعتقدات / المشاعر)

يشير جدول رقم (٣) إلى نتائج تحليل التباين ـرجات الأطفال على الاستجابة الثانية المتعلقة بالمعتقدات/المشاعر.

ويوضح الجدول السابق وجود فروق دالة (عند مستوى٠,٠٥) فيما يختص بالمستوى الثقافى وكذلك فيما يتعلق بتفاعل السن× الجنس (عند مستوى ٠,٠٥)أيضا.

ويشير جدول رقم (٤) بالتفصيل إلى طبيعة الفروق فيما يتعلق بتفاعل السن والجنس.

السن	الجنس	المتوسط
الأولى	ذكور	٠,٦١١
	إناث	٠,١١١
الثانية	ذكور	٠,٣٨٩
	إناث	٠,٥٥٦
الثالثة	ذكور	٠,٦١١
	إناث	٠,٥٠٠

جدول (٤)

متوسطات درجات الأطفال فيما يتعلق بتفاعل كل من السن والجن

ويوضح الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات الذكور فى المجموعة العمرية الأولى والثالثة كانت الأعلى، يليها درجات الإناث فى المجموعة العمرية الثانية تليها إناث المجموعة الثالثة. وقد يفسر ذلك عدم وجود فروق دالة فى نهاية الأمر فيما يتعلق بمتغير الجنس.

وتتشابه هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة لـ «دان» Dunn (١٩٩١) تمت فيها ملاحظة الأحاديث بين الأمهات والأطفال، وكذلك الأفراد الأكبر والأطفال، وقد وجد أن الأمهات والأقران الأكبر كانوا يتحدثون مع الإناث حول المشاعر أكثر مما يفعلونه بالنسبة للذكور، وكانت عينة الأطفال فى هذه الدراسة من سن (١٨) شهرا. وإنه بوصول الإناث إلى سن سنتين من العمر، كانت الإناث تتحدثن أكثر حول المشاعر مقارنة بالذكور من نفس السن. ومن خلال ملاحظات الأطفال فى منازلهم حوالى العام الثالث من العمر، وملاحظة أحاديث هؤلاء الأطفال مع أمهاتهم، وكم الأحاديث مع الأم والأقران حول المشاعر وفى أى سياق كان هذا الحديث وجدت «دان» Dunn أن الأطفال الذين كان أداؤهم أفضل على المهام التى تتطلب تمييز المشاعر (سعيد أم تعيس) كانوا من بين هؤلاء الأطفال الذين لديهم أشخاص فى العائلة يتحدثون بكثرة حول المشاعر. وقد وجد أن هذا لايعتمد بدرجة كبيرة على مدى الطلاقة اللفظية التى

يتمتع بها الأطفال، ولا الكم الكلى للأحاديث فى العائلة. ولكن مما يثير الدهشة ـ حول نتائج هذه الدراسة، هو عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور/ إناث).

وقد انتقدت استنجتون هذه النتيجة، مثيرة التساؤل حول ما إذا كان من الأنسب قياس فهم الأطفال للمشاعر من خلال مواقف الحياة اليومية، أم قياسها من خلال موقف تجريبى مضبوط وهو ما تم فى دراسة «دان» (استنجتون، ١٩٩٤، ٨٥ ـ ٨٦).

إن معظم المجتمعات تتبنى توجهات مختلفة نحو تنشئة كل من الذكور والإناث، كما يكون لديها توقعات مختلفة حول اهتمامات وسلوك كل منهما، وينعكس ذلك على أساليب التعامل الموجه من الكبار اتجاه كل جنس على حدة وهو ما يطلق عليه «التنميط الجنسى». أن ذلك ينعكس فى أحاديث الكبار نحو الصغار، وهو ما نتوقع أن يعبر عن نفسه من خلال سلوك كل جنس على حده، وقد يرجع عدم وضوح الاختلافات بين الجنسين فى الدراسة الحالية وعدم انتظامها إلى طبيعة الموقف التجريبى ذاته. وبصفة عامة فان هذا الجانب يحتاج لمزيد من الدراسة لتبين أثره.

أما فيما يتعلق بالاختلافات بين الأطفال فى الاستجابة الثانية والتى تختص بمتغير فى المستوى الثقافى، فإن تلك النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة فى مجال دراسة النمو اللغوى (باسيل برنستين، ١٩٧٣) والتى تشير إلى وجود اختلافات بين أنماط التواصل اللغوى لدى كل من الأسر المتميزة ثقافيا وتلك المتدنية ثقافيا فى بريطانيا. حيث تشجع المجموعة الأولى الحوار وتعبير الطفل عن نفسه وأفكاره ورغباته. بينما تعتبر الثانية نمطا ضيقا من التفاعل، يسير فى اتجاه واحد من البالغ إلى الطفل فى صورة الأوامر مع قلة فى تقديم المبررات له.

كما تشير فى هذا الصدد كذلك بعض الدراسات على المجتمع الإيطالى والتى أوضحت أن اللغة العامية والتى تستخدمها الطبقات الأقل ثقافة تضعف التعبير عن المشاعر الرقيقة وبالتالى تضعف إمكانية التعلم الكامنة فيها، وهذا لا يعنى أن هذه المشاعر لم تمر بالشخص، لكنها تختلف فى الشكل وفى إدراك الشخص لها (سرجيو سبينى، ١٩٩١، ٧٤ ـ ٧٥) ومن الطبيعى أن يتأثر إدراك الطفل لتأثير المعتقدات على المشاعر، بل لإدراكه لوجود المشاعر ذاتها، بخبراته الثقافية المحدودة أو التربية، وهو ما تعكسه نتائج الدراسة الحالية.

جـ ـ الاستجابة الثالثة (تأثير الإحباط/ المشاعر)

يشير جدول رقم (٥) إلى نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الثالثة المتعلقة بتأثير الإحباط/ المشاعر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوى الدلالة
السن	٦,٧٤١	٢	٣,٣٧٠	٢٠,٨٠	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٢٣١	١	٠,٢٣١	١,٤٢٩	٠,٢٣٥
المستوى الثقافى	٠,٤٥٤	١	٠,٤٥٤	٢,٨٠٠	٠,٠٩٨
تفاعل السن× الجنس	٠,٥١٩	٢	٠,٢٥٩	١,٦٠٠	٠,٢٠٧
تفاعل السن× المستوى الثقافى	٧,٠٠٤٠٧	٢	٣,٠٠٧٠٤	٠,٢٢٩	٠,٧٩٦
تفاعل الجنس× المستوى الثقافى	٨,٠٠٣٣٣	١	٨,٠٠٣٣٣	٠,٥١٤	٠,٤٧٥
تفاعل السن× الجنس × المستوى الثقافى	٠,٦٦٧	٢	٠,٣٣٣	٢,٠٥٧	٠,١٣٣
الخطأ	١٥,٥٥٦	٩٦	٠,١٦٢		
المجموع	٧١,٠٠٠	١٠٨			

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة المتعلقة بتأثير الإحباط / المشاعر

ويشير جدول رقم (٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فيما يتعلق بتأثير السن على إدراك تأثير الإحباط على المشاعر.

كذلك يشير الجدول رقم (٦) بالتفصيل إلى طبيعة هذه الفروق بين المجموعات العمرية المختلفة.

المجموعة العمرية × المجموعة العمرية		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الأولى	الثانية	٠,٥٠٠-	٠,٠٩٥	٠,٠٠٠
	الثالثة	٠,٥٥٦-	٠,٠٩٥	٠,٠٠٠
الثانية	الأولى	٠,٥٠٠	٠,٠٩٥	٠,٠٠٠
	الثالثة	٥,٠٠٥٥٦-	٠,٠٩٥	٠,٥٦٠

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق فى استجابات الأطفال فيما يتعلق بمتغير السن على الاستجابة الثالثة

حيث تشير المجموعة العمرية الأولى إلى الأطفال من سن ٣ ـ ٤ سنوات والثانية للأطفال من سن ٤ ـ ٥ سنوات والثالثة للأطفال من سن ٥ ـ ٦ سنوات.

ويوضح جدول رقم (٦) وجود فروق دالة بين المجموعة العمرية الأولى (من ٣ـ٤ سنوات) وكل من المجموعتين الثانية والثالثة (عند مستوى ٠,٠١) بينما تكون الفروق غيردالة احصائيا بين المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج آفى وهاريس Avis and Harris (١٩٩١) والتى أوضحت وجود بعض الصعوبات لدى الأطفال من ٣ـ٤ سنوات فى التنبؤ بتوقعات شخص ما وبأفعاله ومشاعره بناء على معتقداته ورغباته فى موقف ما بينما يتمكن الأطفال حوالى سن الرابعة فى التنبؤ بالأفعال والمشاعر بصورة أدق. كذلك دراسة روبنسون وميتشيل (١٩٩٢) التى أوضحت أن الأطفال من سن ٣ـ٤ سنوات يمكنهم أن يحلوا الأسئلة الخاصة بالرغبات بصورة أيسر من تلك الخاصة بالتنبؤ بالسلوك.

ونوجز نتائج الدراسة الحالية فيما يلى:

١ـ تشير نتائج الدراسة الحالية إلى تمكن الأطفال بدءا من حوالى سن الرابعة من العمر من فهم تأثير المعتقدات على السلوك والأفعال بينما يجد معظم أطفال الثالثة صعوبة فى فهم هذه العلاقة.

٢ـ كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأطفال من المستويات الثقافية المرتفعة وتلك المنخفضة فى فهم العلاقة بين المعتقدات والتوقعات من ناحية والمشاعر من ناحية أخرى بينما لم يتضح تأثير كل من السن والجنس على إدراك الأطفال لهذا الجانب.

٣ـ وجدت فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الأطفال من سن ٣ـ٤ سنوات من ناحية والمجموعتين العمريتين من ٤ـ٥ ومن ٥ـ٦ سنوات من ناحية أخرى فيما يتعلق بإدراك الأطفال تأثير الشعور بالإحباط على المشاعر مما يشير إلى أن الأطفال بدءاً من سن ٤ سنوات يمكنهم بصفة عامة فهم طبيعة العلاقة بين الشعور والإحباط والمشاعر والتنبؤ بتلك المشاعر بصورة صحيحة.

وبصفة عامة تشير هذه النتائج إلى عالمية اكتساب الأطفال لمفهومهم عن العقل، بالرغم من وجود تأثير جزئى للجوانب الثقافية فى تطور مفهوم هؤلاء الأطفال لهذه النظرية، وبالتحديد فيما يتعلق بالتنبؤ بالمشاعر.

المراجع

١- سرجيو سبيلى (١٩٩١): التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزى عيسى وعبد الفتاح حسن. دار الفكر العربى القاهرة.

2- **Alison copnik & Janet W. Astinqton** (1988): Children understanding of erpresentational change and its erlation to the understanding of false belief and the appearance - reality distinction, child development, 1988, 59, 26-37

3- **B. Sodian** (1991):The development of deception in young children, Brirish Journal of developmental paschology, 9, 1991: 173-188.

4- **Chris Pratt & Alison F. Garton** (1993): Systems of representation in children. development and use. John Wiley & sons. U.K.

5- **Chris Athey** (1990): Extinding thought in young children. A Parent - teacher partnership. Paul Chapman Publishing U. K.

6- **David Wood** (1995): How children think and learn. Blackwell. U. K. 8th edition.

7- **Flavell, Mumme, green & Flavell** (1992): Young childern`s understanding of different types of beliefs. child development, 1992, 63, 960 - 977.

8- **Janet Wilde Astington** (1994): The child's discovery of the mind. Fontana press. U.K.

9- **Jeremy Avis and Paul L. Harris**: Belief- Desire reasoning among Baka children: evidence for universal conception of mind. child development, 1991, 62, 460- 467.

10- **J. peskin, "Ruse and representations**: On children's ability to conceal information," Developmental psychology 28 (1992): 84 - 89.

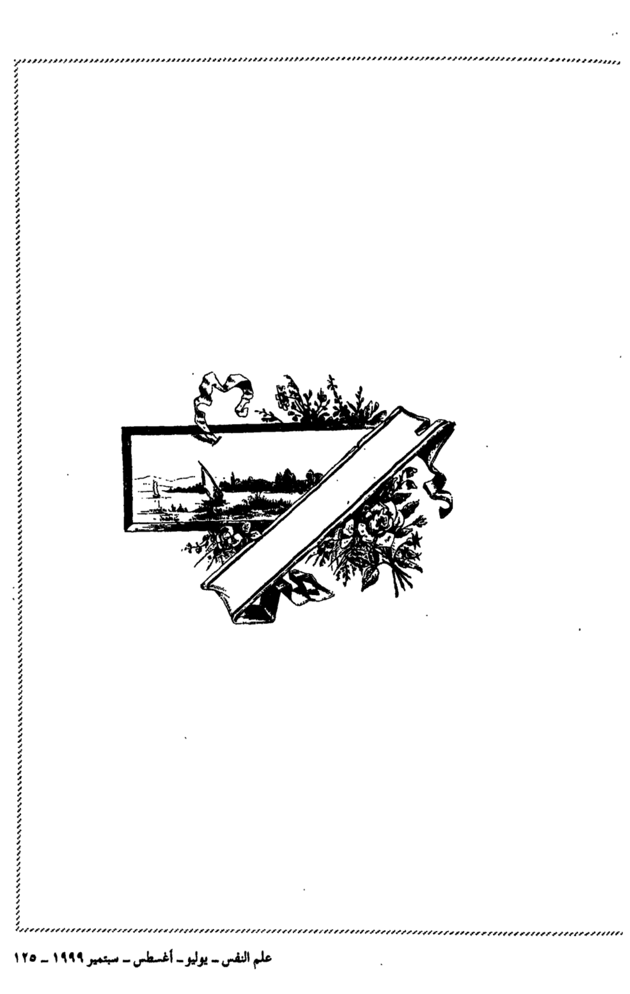
11- **Marjorie Taylor & Stephanie M. corlson** (1997): The relation between individual difference in fantasy and theory of mind. child development, June, 1997, Valume 68, n - 3 436 - 455.

12- **Margaret Donaldson** (1990): Children's minds. Fontana press. U. K. 17 the impression.

13- **P. Mitchell & E. J. Robinson** (1994):Discrepant uterances resulting from a false belief: children's evaluations. child development, 1994, 65, 1214 1227.

14- **Sara Meadows** (1993): The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood. Routledge. London.

15- **Sodia, Harris & Perner** (1991): Early deception and the child's theory of mind: false trails and genwine markers. child development 1991, 62, 468 - 483.



دراسة تحليلية إرشادية لسلوك السرقة لدى الجانحين المودعين بإحدى المؤسسات

د. سهام على عبدالحميد
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة حلوان

د. محمد السيد صديق
مدرس الإرشاد بمعهد الدراسات التربوية
جامعة حلوان

مقدمة

لاشك فى أن للأسرة تأثيراً كبيراً فى تكوين شخصية أبنائها وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وعلى ذلك نجد أن الطفل السوى الذى يتمتع بالتوافق النفسى على المستوى الشخصى والاجتماعى هو الطفل الذى ينشأ فى مناخ أسرى مستقر وهادئ ، وتعرض لأسلوب سليم فى التنشئة الاجتماعية، كما نجد أن الطفل الذى يتعرض للحرمان من الرعاية الأسرية أو العيش داخل مناخ أسرى غير مستقر (مثل المناخ الذى يشوبه الخلافات المستمرة بين الوالدين أو انفصال الوالدين أو الحرمان من أحدهما بالوفاة أو الطلاق أو الانفصال أو السفر أو غير ذلك من مواقف الحرمان التى يتعرض لها الطفل) نجد أن هذا الطفل ينحرف عن السلوك السوى المرغوب فيه اجتماعيا.

ثم يأتى دور البيئة المدرسية التى لها دور بالغ الأهمية بعد دور الأسرة فإن الطفل يقابل أقرانه داخل المناخ المدرسى ويختلط بهم لفترات طويلة وإذا لم تكون مراقبة الأسرة كافية للطفل وأقرانه لتغرس قيم خلقية سليمة داخل هذا الطفل فإن اتباع أسلوب الإهمال سوف يعطى فرصة اكبر للانحراف وعندما ينحرف فرد من أفراد المجتمع يبدأ دور مؤسسات رعاية الأحداث ، فهى تلعب دوراً بارزاً وملموساً فى رعاية الأحداث الجانحين باعتبارها إحدى الأساليب التى تستهدف حماية المجتمع ووقايته من الانحراف وآثاره، وذلك من خلال تأهيل الجانحين ليعودوا فينخرطوا فى سلك المجتمع مثل باقى الأشخاص الأسوياء المنتجين.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

لكى ينمو المجتمع ويتقدم فهو يحتاج لاستثمار طاقات جميع أبنائه حتى يلحق بركب الحضارة مثل باقى المجتمعات المتقدمة ، والمجتمع المصرى كغيره من المجتمعات الأخرى يعانى من مشكلة جنوح الأحداث، وهنا تظهر الحاجة الماسة إلى محاولة إعادة هؤلاء الجانحين إلى الصواب ولكى يتم ذلك فيجب أولاً دراسة شخصية هؤلاء الجانحين والأسباب النفسية والبيئية التى دفعت بهم إلى الانحراف وسلوك الجناح ، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة تعديل سلوكهم إلى سلوك مقبول اجتماعيا وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن السؤال التالى :

١- ما هى الأسباب النفسية والبيئية التى تكمن وراء انحراف هؤلاء الجانحين ضد المجتمع [فى قضايا السرقة] ؟

٢- هل هناك فروق بين الجانحين والغير جانحين فى التوافق النفسى البروفيل الشخصى لكل منهم ؟

وتبدو أهمية الدراسة الحالية فى أهمية الموضوع الذى تتصدى لمعالجته فقد تناولت بعض الدراسات والأبحاث السابقة مشكلة الأحداث الجانحين بصور مختلفة مثل دراسة مجدى أحمد عبد الله (١٩٧٤): الذى قام بالمقارنة بين الجانحين والأسوياء فى بعض السمات الانفعالية ، ودراسة فاتن حسين أبو ليلة ١٩٨٤ التى تناولت مشكلة الإيداع لدى الأحداث الجانحين ، ودراسة يوسف على فهد الرجيب (١٩٨٩): التى اهتمت بعملية الشغب بين تجمعات الأحداث وتطور السلوك الجناحى داخل المجتمع الكويتى . كما تناولت دراسة يسرية محمد سليمان (١٩٨٩): الإيداع لدى الأحداث الجانحين. العوامل المرتبطة بالتوافق النفسى والاجتماعى للجانحين داخل مؤسسة الأحداث . كما تناولت دراسة صفاء صديق محمد أحمد (١٩٨٩): الدراسة الكلينيكية لطبيعة الأنا العليا لدى السيكوباتيين العدوانيين بالمقارنة بالأسوياء من المراهقين الذكور .

وتأسيساً على ما سبق نجد أن الدراسات السابقة اهتمت بمشكلة الجانحين من حيث كيفية الإيداع داخل المؤسسات ودراسة السمات الانفعالية للأحداث الجانحين ومقارنة الأسوياء بالجانحين من حيث الأنا العليا، والتوافق النفسى على المستوى الشخصى والاجتماعى .

والقضايا التى تهتم بها هذه الدراسات هى العدوان والتدمير والشغب وأهملت قضية السرقة والاستيلاء على ممتلكات الآخرين والدراسة التشخيصية لشخصية السارق، ولذلك فإن أهمية الدراسة الحالية تبدو من الجانب

النظرى، حيث لم توجد دراسات فى حدود علم الباحثين اهتمت بالدراسة التشخيصية المتعمقة للأحداث الجانحين المتهمين فى قضايا السرقة داخل مؤسسات رعاية الأحداث حتى تجد السبيل لحل هذه المشكلة . كما تتضح أهمية الدراسة من الجانب التطبيقى فيما يمكن أن تسفر عنه من نتائج تفيد حينما نكون بصدد وضع آية برامج خاصة بالإرشاد الأسرى بصفة عامة للوقاية من ظهور أفراد جانحين آخرين فى المستقبل .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى عمل دراسة تحليلية إرشادية لسلوك السرقة لدى الجانحين المودعين بإحدى مؤسسات رعاية الأحداث مع دراسة مقارنة بين الجانحين وغير الجانحين من حيث درجاتهم فى مفهوم الذات وقوة الأنا لكل منهم.

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

أولا - الإطارالنظرى :

تتحدد مصطلحات ومتغيرات الدراسة فيما يلى :

جناح الأحداث:

قدم (فرويد) تفسيراً للسلوك الجانح باعتباره سلوكاً مرضياً أو تعبيراً رمزياً لرغبات مكبوتة ، أو سلوك غير اجتماعى ناتج عن أنا مضطرب لا يستطيع ضبط الهى، ويرجع سبب هذا الضعف إلى احباطات الطفولة ، وسوء العلاقات فيها وفساد نسق التنشئة الاجتماعية (مصطفى فهمى ١٩٧٥ ، صـ٣٩)

وقد عرض (شاكر قنديل ١٩٩٧) تعريف جناح الأحداث فى اتجاهين وهما :

(أ) الاتجاه الاجتماعى : ينظر هذا الاتجاه للجناح على أنه (تضاد مع المجتمع) أى أن كل سلوك ضار بالمجتمع وأمنه ورفاهية أفراده يعتبر سلوك جانح.

(ب) الاتجاه القانونى : يؤكد هذا الاتجاه على أن لا جريمة بغير نص قانونى فالجنوح هو فعل يجرمه القانون وتقع العقوبة على من يرتكب هذا الفعل . ولا يكون السلوك الجانح فى أبسط صورة خروج على النظام الذى يحدده القانون . (شاكر عطية قنديل ١٩٩٧ ، صـ٩٥١) وفى ضوء ما سبق يمكن تفسير سلوك السرقة على أنها استيلاء الشخص بإرادته على ممتلكات الآخرين نتيجة لدوافع نفسية وبيئية تكمن بداخله .

مرحلة المراهقة :

وهى المرحلة التى تبدأ بالبلوغ وتمتد حتى سن الرشد وتقع بين سنى (١٣ ٢٠ سنة) تقريباً.

الدراسات السابقة :

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى نوعين كما يلى :

أولاً : دراسات تناولت مشكلة الجناح وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية ومنها :

دراسة يوسف على فهد الرجيب (١٩٨٧): التى تناولت مشكلة الشغب بين تجمعات الأحداث وتطور السلوك الجناحى وقامت الدراسة على المجتمع الكويتى وأسفرت النتائج عن ضرورة وضع الحلول لمواجهة سلوك الانحراف والجناح وخفض حدته ومحاولة تعديله إلى سلوك مقبول اجتماعياً فلا يجب إهماله وتركه يتطور من مشكلة سلوكية بسيطة إلى اضطراب سلوكى وانحراف يعوق المجتمع المحيط به .

كما أوضحت نفس النتائج دراسة على شحاتة السيد عوض (١٩٨٧): التى تناولت ديناميات الاتجاه نحو السلوك السيكوباتى لدى الشباب وتناولت دراسة صفاء صديق محمد احمد (١٩٨٩): الدراسة الكلينيكية لطبيعة الأنا العليا لدى السيكوباتيين العدوانيين من المراهقين الذكور بالمقارنة بالأسوياء وأسفرت نتائج الدراسة عن السمات الشخصية لدى السيكوباتيين العدوانيين والتى تتسم بضعف الأنا العليا والعجز عن تحمل المسئولية الاجتماعية.

وركزت دراسة يسرية محمد سليمان سالم (١٩٨٤): على العوامل المرتبطة بالتوافق النفسى والاجتماعى لدى الجانحين داخل مؤسسة الأحداث وكشفت النتائج عن أن الجانحين يعانون من سوء التوافق على المستوى الشخصى والاجتماعى لدى الجانحين داخل مؤسسات الأحداث كما أسفرت نتائج دراسة عادل كمال السيد خضر (١٩٨٩) عن أن هناك مفهوم سالب نحو الذات لدى الجانحين حيث تناولت الدراسة المقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة ومن الدراسات الأجنبية فى هذا المجال اهتمت دراسة (Morton Ce-celia (1980)) بالتركيز حول العلاقة بين سوء معاملة الوالدين للطفل وظهور السلوك السيكوباتى وذلك من خلال دراسة حالة للأحداث تناولت المشكلات الأسرية والشخصية والاجتماعية ومشكلات التوافق النفسى والاجتماعى وتناولت دراسة (Kelley-Thomas-M (1996)) تحليل الانحراف فى ضوء نظريات علم النفس وفى ضوء العلاقات الاجتماعية والتقاليد السائدة بالمجتمع، وركزت دراسة Casey-Richard-E (1996) على عمل مشروعات مهنية لمكافحة الانحراف.

ثانياً: دراسات تناولت فاعلية البرامج الإرشادية فى خفض مشكلة الجناح ومنها:

دراسة عزة حسين زكى (١٩٨٩): حيث قامت بتطبيق برنامج إرشادى لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين كما ركزت دراسة هشام مخيمر (١٩٩٤): على مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية مستوى النضج الخلقى لدى المراهقين الجانحين وتناولت الدراسة وضع برنامج إرشادى مقترح لتعديل بعض الانحرافات السيكوباتية المرتبطة بالمتغيرات الأسرية والمدرسية لذوى الإعاقة السمعية.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Higgins- Paul- S (1978)) التى تناولت برامج للمتابعة لتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للأحداث الجانحين من حيث عمل تقييم ودراسة حالة فى برنامج مكافحة الانحراف المدرسى كما اهتمت دراسة (Bilchik Shay (1995)) بوضع طرق لمعالجة الانحراف من خلال برامج الإرشاد التى ينبغى أن تشمل (المشكلات المختلفة - الواقع والظروف الأسرية والاجتماعية - عوامل الانحراف المختلفة). كما ركزت دراسة Cox Stephen M; Oth-ers (1995) على تقييم البرامج التربوية الخاصة بالمنحرفين.

ومن خلال النظر للدراسات السابقة نجد أن الأحداث الجانحين لديهم العديد من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية حيث كشفت نتائج العديد من الدراسات أن لديهم سلوك عدوانى ضد الآخرين وضد أنفسهم أيضاً ويعانون من سوء التوافق النفسى والاجتماعى كما أن لديهم مفهوم سالب نحو ذواتهم ونظرا لما سبق فإن

الدراسة الحالية اهتمت بدراسة سلوك السرقة لدى الجانحين لمعرفة أسباب هذه المشكلة حتى يتيسر محاولة إيجاد الحلول لتلك المشكلة فيما بعد.

فروض الدراسة:

الدراسة الحالية تحاول التحقق من صحة الفروض التالية :

١- توجد فروض دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الجانحين ومتوسطات درجات الأسوياء على مقياس مفهوم الذات المستخدم .

٢- توجد فروض دالة إحصائياً بين متوسط درجات الجانحين ومتوسط درجات الأسوياء على مقياس قوة الأنا المستخدم فى الدراسة .

٣- توجد عوامل نفسية وبيئية تكمن وراء ظهور مشكلة السرقة لدى الأحداث الجانحين .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بتحديد أفراد العينة ومواصفاتها ، وتحديد أدوات القياس وخصائصها والأسلوب الإحصائى وتحليل النتائج .

أولاً: وصف العينة :

(١) مجموعة الجانحين:

تتكون العينة من (٣٠) ثلاثون جانحاً من الذكور، نزلاء مؤسسات الأحداث (الإصلاحيات) بمحافظة الجيزة وهى (دور التربية بالجيزة) وتقع أعمار أفرادها بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة أى أن أفراد العينة يقعون ضمن حدود مرحلة المراهقة ، وهم جميعاً يقيمون فى المؤسسة إقامة داخلية مستمرة ولا تقل فترة الإقامة لأى منهم عن عام ونصف وعامين وقد صدرت ضدهم أحكام عقوبة لجريمة السرقة التى ارتكبوها وهم فى مراحل تعليمية مختلفة منهم تعليم ثانوى فنى أو تأهيل مهنى تابع للمؤسسة ومستواهم الدراسى منخفض ويتميزون بتكرار مرات الرسوب وهم ينتمون لأسر متصدعة إما بسبب الطلاق أو هجر أحد الوالدين أو الحبس فى السجون لأحد الوالدين أو إدمانه للمخدرات . وهم ينتمون لمستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة مع ضعف المستوى التعليمى للوالدين وقد يصل إلى حد الأمية لمعظمهم خاصة الأمهات.

مجموعة الأسوياء:

راعى الباحثون مراعاة التماثل بين المجموعتين: الجانحين والأسوياء قدر المستطاع من حيث اختيار أفراد ينتمون إلى مستويات اجتماعية واقتصادية دون المتوسط حتى تتحقق المقابلة بين الجانحين والعاديين فى عملية المقارنة فى الجنس والسن والمستوى الاقتصادى والتعليمى وعلى ذلك نجد أن مجموعة الأسوياء وعددهم (٣٠) طالباً من طلاب الثانوى الفنى بإحدى المدارس بمحافظة الجيزة وفى أحد الأحياء الفقيرة حتى تتماثل مجموعة الأسوياء مع مجموعة الجانحين.

أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية :

١ - مقياس تنسى لمفهوم الذات :ترجمة وإعداد صفوت فرج وسهير كامل (د. ت) .

٢ - استمارة دراسة الحالة للحدث الجانح : إعداد سهام على عبد الحميد .

٣ـ مقياس قوة الأنا: أعداد علاء الدين كفافى (١٩٨٢) .

٤ـ اختبار ساكس لتكملة الحمل [إسقاطى] ترجمة احمد عبد العزيز سلامة (١٩٦٣) .

٥ـ ملف الحدث داخل المؤسسة .

وفيما يلى وصف لأدوات الدراسة :

١ ـ مقياس تنسى لمفهوم الذات : يتكون المقياس من صورتين: صورة إرشادية Counseling وصورة بحثية وكلينيكية Clinical and Research form ويستخدم كتيب بنود المقياس لكل من الصورتين وتقيس الصورة الإرشادية عدة أبعاد لمفهوم الذات وهى (الذات الجسمية ـ الذات الأخلاقية ـ الذات الشخصية ـ الذات الأسرية ـ الذات الاجتماعية) وقام معربا المقياس بحساب ثباته عن طريق إعادة الاختبار بتطبيقه على (٦٠) طالباً وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٧١, – ٩٢,) أما صدق الاختبار فتم استخدام عدة طرق منها (صدق المضمون ـ التمييز بين المجموعات ـ ارتباطه بمقاييس أخرى) ويتكون المقياس من (١٠٠) عبارة ويقيس الخمسة أبعاد المذكورة والدرجة الكلية لكل بعد (٩٠) درجة .

٢ ـ استمارة دراسة الحالة للحدث الجانح :

إعداد (سهام على عبد الحميد) تتكون الاستمارة من عشرة أبعاد رئيسية كل منها يحتوى على بنود فرعية كالآتى :(البيانات العامة ـ الاتجاه نحو المؤسسة ـ أحداث الطفولة والتاريخ الطبى ـ العلاقات الأسرية والمشكلات ـ أساليب المعاملة للحدث ـ الاتجاه نحو المدرسة وجماعة الرفاق ـ الطموح والأنشطة والعادات ـ العلاقات مع الجنس الآخر ـ الأحلام واضطرابات النوم ـ المشكلات النفسية ومشكلات أخرى ..)

٣ ـ مقياس قوة الأنا : إعداد (علاء الدين كفافى ١٩٨٢)

يتكون المقياس من (٦٤) عبارة ويتمتع المقياس بثبات مرتفع حيث قام معد المقياس بحساب ثباته عن طريق التجزئة النصفية فبلغ (٧٨,)

٤ ـ اختبار ساكس لتكملة الجمل : (إسقاطى)

وضع الاختبار(جوزيف .م. ساكس) ونقله إلى العربية (أحمد عبد العزيز سلامة عام ١٩٦٣) ويحتوى الاختبار على (٦٠ جملة) ويقوم المفحوص بتكملتها فى أسرع وقت ممكن وبما يرد إلى ذهنه ويحتوى الاختبار على (٤ ورقات) الأولى بيانات عامة وتحتوى باقى الصفحات على جمل الاختبار وفى نهاية الصفحة الرابعة يوضع التقرير النهائى للحالة بعد تفسير الإجابات التى أجابها المفحوص تفسيراً كلينيكيا.

٥ ـ ملف الحدث داخل المؤسسة : ويحتوى الملف على ما يلى :

١- أمر تنفيذ صادر من محكمة الأحداث ويشتمل على تاريخ الحكم ومدة الإيداع ورقم القضية ونوعها .

٢- استمارة بحث اجتماعى من مركز التصنيف والتوجيه

٣- استمارة تصنيف حالة إيداع وتشمل رقم القضية والبيانات الأولية ـ والحالة الأسرية ـ الظروف الاقتصادية ـ وموجز عن تشرد الحدث وانحرافه .

٤ـ بحث اجتماعى بقسم الاستقبال العام بدور التربية.

٥ - تقرير نفسى مبدئى واختبار ذكاء للحدث .

٦ - استمارة بيانات أولية ويتم توزيع الحدث إلى الأقسام داخل المؤسسة (أشبال - فتيان - شباب) .

إجراءات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة السيكومترية وهى مقياس مفهوم الذات ، ومقياس قوة الأنا على عينة الدراسة وهى الجانحين وغير الجانحين وعدد أفراد كل مجموعة (٣٠) ثلاثون فرداً للتحقق من صحة الفرضين الأول والثانى ثم تم تطبيق أدوات الدراسة الكلينيكية على الجانحين المتهمين فى قضايا السرقة لدراسة الفرض الكلينيكى الثالث وفيما يلى شرح تفصيلى لإجراءات الدراسة وكيفية التحقق من صحة الفروض .

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول :

الفرض الأول بالدراسة ينص على (وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الجانحين ومتوسط درجات غير الجانحين على مقياس مفهوم الذات المستخدم بالدراسة) .

والجدول التالى يوضح دلالة الفروق بين الأحداث الجانحين والغير جانحين فى مقياس مفهوم الذات .

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الجانحين ومتوسطات درجات غير الجانحين فى مقياس مفهوم الذات

نوع العينة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجانحين	٣٠	٢٣٩	٧,٩٥	٦٦,٣٩	دالة عند (٠,٠١)
العاديين	٣٠	٣٨٤	٨,٦٧		

من الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة بين متوسط درجات الجانحين ومتوسط درجات العاديين على مقياس مفهوم الذات المستخدم فى الدراسة حيث ظهرت قيمة (ت)= (٦٦,٣٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) ولصالح الأفراد العاديين مما يدل على أن الأحداث الجانحين لديهم مفهوم سالب نحو ذواتهم

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عادل كمال السيد خضير (١٩٨٩) : التى أوضحت أن هناك مفهوم سالب نحو الذات لدى الجانحين حيث تناولت الدراسة المقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة كما تتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة (celia (1980) Morton Ce) التى اهتمت بدراسة العلاقة بين سوء معاملة الوالدين للطفل وظهور السلوك السيكوباتى لديه وأثره السيئ على مفهوم الذات والتوافق الشخصى والاجتماعى .

ثانياً : التحقق من صحة الفرض الثانى :

الفـرض الثـانى ينص على(أنه توجـد فـروق بين متـوسطات درجات الجـانحين ومـتـوسطات درجات غـيـر الجانحين على مقياس قوة الأنا المستخدم فى الدراسة) والجـدول التـالى يوضح دلالة الفـروق بين الأحـداث الجانحين وغير الجانحين على مقياس قوة الأنا .

جدول (٢)

دلالة الفروض بين متوسطات درجات الجانحين ومتوسطات درجات غير الجانحين على مقياس قوة الأنا المستخدم

نوع العينة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجانحين	٣٠	٣٤	٣,٦٩	١١,١٤	دالـــة
غير الجانحين	٣٠	٤٥	٣,٨٣		

من الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة بين مـتوسط درجـات الأفراد الجـانحين ومتوسط درجات الأسوياء على مقياس قوة الأنا المستخدم فى الدراسة حيث ظهرت قيمة (ت) = (١١,١٤) وهى دالـه عنـد (٠,٠١) ولصـــالح الأسوياء مما يدل على ضعف الأنا وعدم تكون المسئولية الاجتماعية تجاه المجتمع المحيط بهم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (صفاء صديق محمد احمد (١٩٨٩) التى تناولت الدراسـة الكلينيكيـة لطبيعـة الأنا العليا لدى السيكوباتيين العدوانيين التى أوضحت ضعف الأنا وعدم تحمل المسئولية الاجتماعية . كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هشام مـخيمر (١٩٩٤) التى تناولت فاعلية برنـامج إرشـادى لتنمـيـة مـسـتـوى النضج الخلقى لدى المراهقين الجانحين وأكدت النتائج على أن مستوى النضج الخلقى وتحـسين مـفـهـوم الذات وتقـوية الأنا العليـا لدى المراهقين تعمل على تعـديل السلوك السيكوباتى وتحـويله لسلوك مقبول اجتماعياً.كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (شاكر عطيـة قنديل ١٩٩٧) التى أسفرت عن أن الأحداث الجانحين يعانون عـجزاً حقيقياً فى تكوين الأنا الأعلى ولذلك فإن برامج إصلاحهم لابد وأن تعد إعداداً خاصاً بحيث تواجه هذا القصور فى شخصياتهم ومن ثم تعيد تنشئتهم بما يحقق تنمية ضمائرهم.

ثالثاً : التحقق من صحة الفرض الثالث :

الفرض الثـالث ينص على (أن هناك عوامل نفسيـة وبيئـيـة تكمن وراء ظهور مـشكلة السرقـة لدى الأحـداث الجانحين) ولدراسة هذا الفرض تم تطبيق أدوات الدراسة على الأحداث الجانحين المتهمين بقضايا السرقة لمعرفة مـفـهـوم الحدث عن ذاته وقوة الأنا لديه كما قام الباحثون بتطبيق اختبار ساكس لتكملة الجمل الإسقاطية ليسقط كل حدث ما بداخله من مشاعر تتعلق بعلاقتـه الأسرية مع

والديه واخوته وعلاقته بجماعة الأقران ومشاعره تجاه الآخرين ،كما تم تطبيق استمارة دراسة الحالة المستخدمة بالدراسة وأيضاً الاطلاع على ملف الحدث داخل المؤسسة لمعرفة الظروف التى دخل فيها المؤسسة وأسباب دخوله ومدة العقوبة وغيره.

ومن خلال دراسة حالة متعمقة للحالات الطرفية التى تم تطبيق الاختبارات السيكومترية عليها وهم الحالات الذين حصلوا على أعلى درجة وأقل درجة فى اختبار قوة الأنا ومفهوم الذات وفيما يلى وصف مختصر للظروف البيئية والأسرية لكل حالة من الحالات التى وقعت عليها الدراسة الكلينيكية :

الحالة الأولى - (أ . ع):

العمر (١٥ سنة) نشأ فى أسرة فقيرة، الأب يعمل (حارس عقار) والأم متوفية منذ (٥ أعوام) وله أربعة من الأخوات وهو أكبرهم .

وقد تزوج الأب منذ أربع أعوام وأنجب من الزوجة الثانية طفلين. ويلاحظ الحدث (أ. ع) اهتمام الأب بأبنائه من الزوجة الثانية أكثر من اهتمامه به هو وباقى أخوته الأربعة ويشعر بالحرمان من ضيق العيش وعدم الاهتمام بالدراسة جعله يترك المدرسة وهو فى الصف الثالث الابتدائى وعمره (٩ أعوام). درجة المفحوص فى درجة اختبار مفهوم الذات (٢٣٥) درجة ، ودرجة المفحوص فى قياس قوة الأنا (٢٨) درجة ومظاهر العدوانية واضحة فى سلوك الحدث داخل المؤسسة مع أقرانه بها .

الحدث متهم بجريمة السرقة وهى سرقة جهاز كاسيت من أحد السيارات التى كانت تحت الإصلاح بالورشة الميكانيكية التى يعمل بها الحدث ومدة العقوبة ثلاث سنوات وقضى منها (١٨ شهراً) .

الحالة الثانية - (ص. و) :

العمر (١٦ سنة) نشأ فى أسرة متوسطة وكان الأب يعمل سباك قبل وفاته وقد توفى وترك الطفل وعمره عامين مع والدته وهو وحيد وليس لديه أخوة وبعد أربعة أعوام تركته أمه مع جده وجدته أهل والده وتزوجت وسافرت للخارج مع زوجها ولم تصل للطفل أى أخبار عنها كما يذكر .

وعاش الحدث (ص. و) مع أقارب والده يشعر بالحرمان من الرعاية الوالديه وحنان الأم والأب ويعانى من سوء المعاملة القاسية والشدة فى تربيته وفشل فى الدراسة وخرج من المدرسة فى سن مبكرة فلم يحصل على الشهادة الابتدائية وعمل فى أحد الأفران وهو فى سن صغيرة ثم عرف أقران السوء واتجه للسرقة للحصول على المال دون مجهود وأخيراً وقع متهما بسرقة السلاسل الذهبية وعقوبته (٥ أعوام) قضى منها (٢٢ شهراً) .

درجة المفحوص فى اختبار ومفهوم الذات = [٢٥٣] درجة

درجة المفحوصين فى اختبار قوة الأنا = [٤١] درجة.

ومن خلال الدراسة الكلينيكية المتعمقة للحالتين السابقتين لملف الحدث داخل المؤسسة واختبار ساكس لتكملة الجمل واستمارة دراسة الحالة اتضحت أن هناك عوامل بيئية وأسرية أدت بالفعل إلى ظهور سلوك السرقة لدى الأحداث الجانحين واتضحت هذه العوامل فى أن هؤلاء الأبناء افتقدوا مشاعر العطف والحنان والحب والدفء الأسرى الذى يتمتع به الطفل العادى داخل المناخ الأسرى الطبيعى وفى ظل الوالدين وظهر ذلك بفقدان وجود الأم أو الأب بالوفاة أو السفر أو الهجر أو إلى غير ذلك من أسباب الحرمان ، كما أن شعور الأبناء بالحرمان

المادى أيضا والعيش فى حياة كريمة مثل أقرانهم فى مثل سنهم وخروجهم للعمل فى سن صغيرة مما جعلهم يتحملون عبئاً فوق طاقتهم فى سن مبكرة ويشعرون بأهمية وجود المال فى حياتهم جعلهم يفكرون فى كيفية الحصول عليه دون مجهود أو تعب واتجهوا للسرقة ، وذلك نظراً لعدم وجود التوجيه الصحيح والسليم من البيئة التى يعيشون بها ويرجع ذلك لسوء التنشئة الاجتماعية .

ويتضح مما سبق أن مشكلة جناح الأحداث من المشكلات النفسية الاجتماعية والاقتصادية أيضاً التى تواجه الأسرة والمدرسة والمجتمع ولذا يستوجب التدخل للوقاية وعلاج هذه المشكلة حتى نتجنب الخسارة البشرية الناتجة عنها وترجع هذه المشكلة إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئة والتقصير فى تعلم القيم والمعايير الاجتماعية [الافراط فى العقاب والقسوة - الإفراط فى الحماية والرعاية - اللامبالاة .] وأيضاً العلاقات الأسرية المضطربة بين الوالدين ، ومن الأسباب البيئية ما يكون خارج المنزل مثل قرناء السوء ومشكلات الدراسة والهروب من المدرسة والفشل الدراسى ومشكلات العمل.

ومن نتائج الدراسة اتضحت أعراض الجناح فى السرقة والنشل والشغب والخطورة والفشل الدراسى والعدوان والتمرد على السلطة وعدم ضبط الانفعالات وأسفرت النتائج أيضاً عن أن هؤلاء الجانحون يعانون من الشعور بالرفض والحرمان ونقص الحب وعدم الأمن وعدم فهم الآخرين لهم ومشاعر النقص داخل الأسرة وفى المدرسة ومع الرفاق ومشاعر الغيرة نتيجة التفرقة فى المعاملة بين الحدث وباقى الأخوة، كما تتغلب عليهم مشاعر الذنب نتيجة السلوك الجانح (السرقة) .

وجود مفهوم سالب للذات جدول رقم (١) وأن صورة الذات المشوهة شائعة بين الأحداث الجانحين كما اتضح فى دراسة (أنور الشرقاوى ، ١٩٧٠) واتجاهات الجانح نحو ذاته تتميز بالسلبية نتيجة الخبرات السيئة التى كونها الحدث عن نفسه مما جعله غير متقبل لذاته. وأن تقدير الجانح لذاته يتميز بالدونية والقصور وعدم الواقعية وأنه أقل رضا عن ذاته وخاصة من وجهة نظر أسرته وتوقعاتها له . ويتميز أيضاً بضعف الأنا وعدم تحمل المسئولية وعدم ضبط النفس والاتجاهات الدفاعية والعدائية نحو الآخرين والمجتمع المحيط به (جدول ٢) .

توصيات الدراسة :

من خلال النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الحالية فإنها توصى ببعض التوصيات التربوية للتغلب على مشكلة الجناح والانحراف ومواجهة سلوك السرقة لدى الجانحين :

١ - توجيه الحدث الجانح التوجيه السليم نحو سلوك فعال مقبول ومساعدته على تكوين اتجاه إيجابى نحو ذاته وحياته ووضع أهداف صحيحة لمستقبله ومساعدته على تحقيقها .

٢ - الاهتمام بإرشاد الوالدين الإرشاد الأسرى وتوجيههم إلى أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة السوية حتى تساعدهم على تربية أبنائهم فى مناخ يسوده الأمن والطمأنينة وتحميل الأسرة مسئولية مساعدة الطفل أن يتجنب التعرض للأزمات الانفعالية ومواقف الصراع والإحباط وتصحيح أساليب المعاملة الوالدية المضطربة والتعرف على أن العقاب العنيف لايجدى مع الجانحين والابتعاد عن أساليب التربية الخاطئة وآثارها السيئة وحث الأسرة على الصبر فى معاملة الأبناء .

٣ - إنشاء مؤسسات رعاية الأطفال والشباب ومراكز الإرشاد النفسى وخاصة الإرشاد الأسرى .

المراجع العربية

١ - **السيد محمد الجندى** (١٩٩٦) : المؤتمر الثالث للإرشاد النفسى ، المجلد الثانى. ص ٤١٥

٢ - **شاكر عطية قنديل** (١٩٩٧) : السلوك الجانح لدي مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية (دوافعه وأساليب علاجه) المؤتمر الدولى الرابع لمركز الإرشاد النفسى جامعة عين شمس المجلد الثانى ص ٩٥١ .

٣ - **صفاء صديق محمد أحمد** (١٩٨٦) : دراسة كلينيكية لطبيعة الأنا العليا لدى السيكوباتيين العدوانيين من المراهقين الذكور بالمقارنة بالأسوياء . رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة الزقازيق

٤ - **عادل كمال السيد محمد خضر** (١٩٨٩) : دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة. رسالة دكتوراه. كلية الآداب. جامعة عين شمس.

٥ - **عزة حسين ذكى** (١٩٨٩) : برنامج إرشادى لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين . رسالة دكتوراه. معهد دراسات الطفولة .جامعة عين شمس .

٦ - **على شحاته السيد عوض** (١٩٨٧) : ديناميات الاتجاه نحو السلوك السيكوباتى بين الشباب. رسالة ماجستير. كلية الآداب . جامعة الزقازيق .

٧ - **هشام مخيمر** (١٩٩٤) : مدي فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية مستوى النضج الخلقى لدى المراهقين الجانحين. رسالة دكتوراه . كلية التربية. جامعة عين شمس .

٨ - **يوسف على فهد الرجيب** (١٩٨٧) : الشغب بين تجمعات الأحداث وتطور السلوك الجناحى . دراسة مقارنة فى المجتمع الكويتى. رسالة ماجستير. كلية الآداب . جامعة الإسكندرية .

٩ - **يسريه محمد سليمان سالم** (١٩٨٤) : الإبداع لدى الأحداث الجانحين . دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه. كلية البنات . جامعة عين شمس .

المراجع الأجنبية

9 - **Bilchik,- Waln-k .** (1995) : Delinquency Prevention Works . Program Summary . Office of Juvenile J ustice and Delinquent Prevention (Dept. of Justice). Washington . D.C.

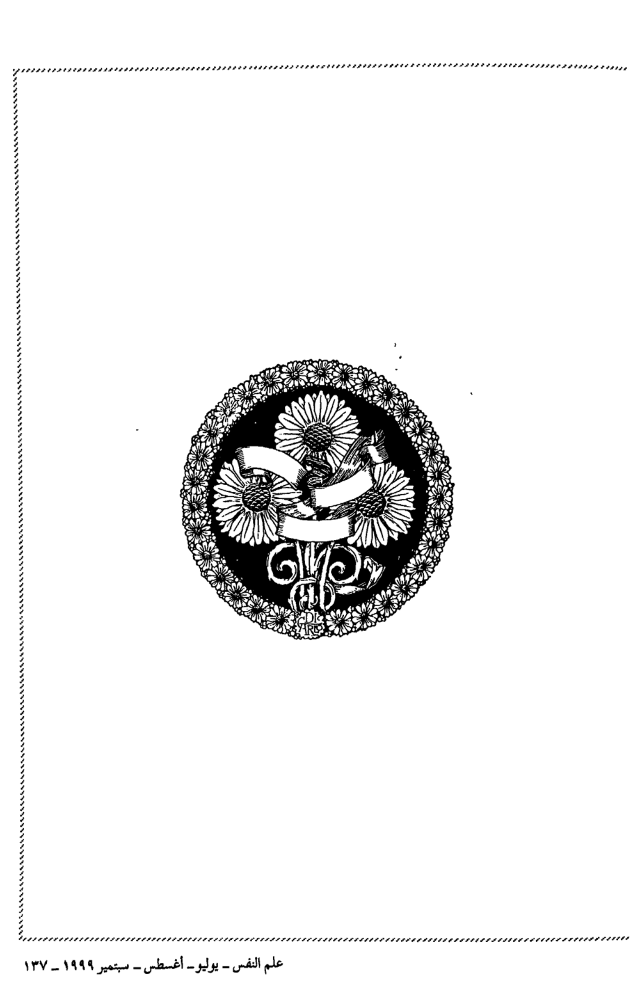
10 - **Casey ,- Richard-E** (1996) : Delinquency Prevention Through Vocational Enterpreneurship : the New Smyma Beach Employability Skill Training Model for Youthful Offenders Juornal Artic les (080); Reports-Descriptive (141). V40 n2 P60-62 Win .

11 - **Cox-Stephen-M.; And Others** (1995) : Ameta-Analytic Assessment of Delinquency-Related Outcomes of Alternative Education Programs Crime- and Delinquency; V41 n2 P219-34 Apr 1995 .

12 - **Higgins,-Paul- S()** : Evaluation and Case Study of School-Based Delinquency Prevention Program: The Mimnesota Youth Advocate Program. Education Quarterly; 2;2;215-34 .

13 - **Kelley,-Thomas-M** (1996) : Acritique of Scoial Bonding and Psychology of Control Theory of Delinquency Using The Principles of Psychology of Mind Ado-lescence:V31 n122 P321-37 Sum 1996 .

14 - **Morton,-Cecelia** (1980) : What Does The Lierature Say about The Correlation Between Child Aleuse and Juvenile Delinquency ? Information Amalyses-General (070); Referen ee Materials-Bibliogeraphies (131) : Reports-Research (143) U.S:Illinois.



اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الأكاديمى

إعداد:
زياد أمين بركات
مشرف أكاديمى - برنامج التربية
جامعة القدس المفتوحة
مركز طولكرم

مقدمة

إن حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والتربوية مليئة بعمليات صنع القرار، وإن بعض هذه القرارات لها علاقة بعملية التدريس، حيث إن غالبية القرارات التى يتخذها المعلم هى من النوع الذى يتصل بالطالب، وبعض هذه القرارات التدريسية تتصل بالصف ككل. وتهدف هذه القرارات فى حالات معينة إلى تصنيف الطلاب (Claddifiction) ، بينما يكون هدفها فى حالات أخرى وضعهم فى الأماكن المناسبة لهم (Placement) . وهذه القرارات التى يتخذها المعلم تعتمد غالبا على نظام عام من الامتحانات وبعض أساليب القياس والتقويم الأخرى التى تستخدم فى مدارسنا عادة، والتى لابد أن يكون لاستخدامها مبرر قوى يدعم استخدامها (Thirndke & Hagen, 1986) .

بحث حصل به الباحث على درجة الماجستير فى علم النفس التربوى جامعة اليرموك - الأردن

فأهمية النظام العام للامتحانات وحجمه يتزايدان عاما بعد عام، ففى بداية القرن العشرين ارتبطت الاختبارات المدرسية الخاصة بالتحصيل فى تطورها بالاختبارات النفسية التى تقيس الذكاء والميول والاتجاهات والقيم وسمات الشخصية (عبدالموجود، ١٩٨٥) . إلا أن القياس والتقييم السائد فى مدارسنا اليوم يقتصر على أداء الطلاب على الاختبارات المدرسية التى يضعها المعلم، فى غياب هذه الفحوص النفسية والشخصية . من هنا أصبح الاهتمام بالتحصيل المدرسى باعتباره الوسيلة الأساسية أن لم تكن الوحيدة المعتمدة فى ترفيع الطالب من صف لآخر، أو من مرحلة لأخرى، وتحديد نوع الدراسة أو المهنة التى سيختارها هذا الطالب. كما لاتقتصر أهمية الاختبارات المدرسية على الطلاب والمعلمين فحسب، وإنما هناك العديد من الفوائد التى توفرها للإداريين وواضعى المناهج وأولياء أمور الطلبة والمجتمع بشكل عام، بما توفره نتائج هذه الاختبارات المتمثلة بدرجات الطلبة من تغذية راجعة (Feed Back)، التى تعتبر هامة لتقييم سير العملية التعليمية التعلمية وتقويم أوضاعها المستمرين. ومن هنا تصبح هذه الاختبارات أمرا بالغ الأهمية تحتاج فيه إلى الكثير من الفحص والبناء والتطوير والتصميم والاختيار الموضوعى والدقيق (Dennis, 1976).

إن عملية قياس التحصيل الأكاديمى وتقويمه ليست مسألة عارضة بالنسبة للعملية التعليمية، بل هى مكون أساسى من مكوناتها ، وقد لاتحقق هذه العملية أهدافها، ما لم يكن القياس متناسقا مع العمل التربوى ككل (نشواتى، ١٩٨٤) . وبذلك يكون أفضل الاختبارات وأدقها بلا فائدة تربوى إذا لم يتم استخدامها بشكل مناسب، وإن أهم استخدام لنتائج هذه الاختبارات هو التعرف على مدى التقدم الأكاديمى للطالب، ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة. من هنا فإن عملية بناء الاختبارات التحصيلية وتطويرها مهمة ليست بالسهلة أو اليسيرة، والتى يجب أن يتم بناؤها وفقا للأغراض التى سوف تستخدم من أجلها، وتحقيق الأهداف التعليمية التى تسعى من أجلها.

ومن هنا نجد أن المعلم يستطيع باستخدام وسائل القياس المتنوعة أن يكون صورة واضحة عن خصائص وجهود طلابه على المستويين الفردى والجماعى، الأمر الذى يساعده على تحديد حاجاتهم التربوية، وصياغة أهداف تعليمية واقعية مناسبة لهم، وتوجيه جهوده وجهود طلابه بالسبل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف. كما تكشف هذه الاختبارات للمعلم ليس فقط عما اتقن الطالب آنيا بل عن درجة احتفاظه للمهارات والمعارف المتمثلة بالأهداف الخاصة للمادة التعليمية لفترة من الزمن، ومن أجل هذا الغرض نحتاج إلى الامتحانات للتحقق من مدى تعلم الطالب ومدى قدرته على الاحتفاظ بهذا التعلم (Thourndike & Hagen, 1986)

ويوجد فى الوقت الحاضر اتجاه من التربويين من يؤكد على استخدام عدد قليل وكاف من الأسئلة، بحيث يعطى معظم المفحوصين وقتا كافيا لمعالجة جميع الأسئلة بمستوياتهم الخاصة العادية، من حيث القدرات العقلية المختلفة، مدعمين وجهة نظرهم هذه بأن سرعة الاستجابة ليست هدفا أوليا للتعلم فى معظم المقرارات الدراسية اضافة إلى ما تحدثه هذه الاختبارات من قلق وتوتر لدى المفحوصين (Gage, 1979) . ومع ذلك فإن علماء القياس والتقويم التربوى والنفسى يرون بأهمية زيادة عدد الأسئلة وتنويعها، حتى تغطى الفروق لدى الطلبة من جهة، ومن جهة أخرى، حتى ترتفع معاملات صدقها وثباتها (Allen & Yen, 1979) .

لقد اهتم الباحثون التربويون بموضوع التحصيل والاختبارات المدرسية، والعوامل المؤثرة عليها، ومدى ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية، ولقدرات الطلاب. فمنذ الخمسينيات من هذا القرن قامت العديد من الدراسات والبحوث محاولة الكشف عن طبيعة التحصيل والتنبؤ به كالدراسة التى قام بها ليون (Liyon, 1961) ، ودراسة دينس (Dennis, 1964) ، ودراسة انتويستل (Entwistil, 1968) . كما قامت دراسات لبحث أثر نوعية الأسئلة

ومدى مناسبتها لقدرات الطلبة (Dave, 1971, Hayward, 1967, Hughes, 1965, Zern, 1976) . كما أشار مكفارلند (مكفارلند، ١٩٩٤) إلى عدد من الدراسات التى هدفت إلى بحث مدى فاعلية الامتحانات التقليدية مثل دراسة بلارد (Blard) ودراسة فالنتين (Falntan) ودراسة هارتوج ورودس (Hartog & Rodos) .

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن هذا الموضوع لم يلاق إلا القليل من البحث والتحقق من الباحثين والدراسين وبخاصة على صعيد العالم العربى، فلم يجد الباحث فى أدبيات هذا المجال - حسب معرفة الباحث - أى دراسة مباشرة حول متغيرات دراسته هذه. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التى انبثقت لمعرفة الطلبة الجامعيين نحو نوع الأسئلة (الموضوعية/ الإنشائية) وتاثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمى.

تعتبر هذه الدراسة هامة وضرورية، وذات قيمة من الناحيتن: النظرية والعملية، فهى من الناحية النظرية تبرز أهمية الاختبارات فى العملية التعليمية التربوية وذلك بأنها:

١ - تساعد المعلم على تعرفه بمدى تحقق الأهداف التعليمية المتوقعة لدى طلبته.

٢ - تسهم فى عملية تشخيص أركان العملية التعليمية جميعها بالتعرف على نقاط قوتها وضعفها.

٣ - تقوم بالتنبؤ بمستقبل حياة المتعلم الدراسية والمهنية بناء على معطيات تحصيله الدراسى (Gage, 1970) .

٤ - تدفع بالطالب نحو تحقيق الأهداف، وبذل الجهد وتنظيم الحياة الدراسية بما يولد الرغبة للتحصيل *(Dennis, 1976)* .

٥ - تساعد على النمو والمثابرة لدى الطلبة، وتقدم لهم فرصة لممارسة التعبير عن آرائهم بوضوح.

٦ - وأخيرا فإن نظام الإمتحانات يؤدى إلى ما يسمى بالهندسة الإجتماعى والإدارية، من خلال إتاحة الفرص لجميع الأفراد بالتقدم لهذه الامتحانات دون تمييز بين فئة وأخرى، وهذا يؤهلهم لشغل المناصب الإدارية والإجتماعية كل فى المكان المناسب (Dennis, 1979) .

أما من الناحية التطبيقية، فإن هذه الدراسة تعتبر استكمالا للجهود المبذولة فى هذا المجال، إضافة إلى توفيرها معلومات موضوعية حول الامتحانات وأسئلتها حيث يمكن الاستفادة منها فى مجالات كثيرة بالنسبة للمعلم والطالب والمرشد.

تحديد مشكلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو الأسئلة الموضوعية والإنشائية (المقالية) وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمى فى مقرر علم النفس التربوى. وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الاستفسارات التالية:

١ - هل تتباين اتجاهات الطلبة المتمثلين بالدراسة نحو الأسئلة (الموضوعية/ المقالية).

٢ - هل تتباين اتجاهات الطلبة الذكور عن اتجاهات الطالبات نحو نوع الأسئلة (موضوعية/ مقالية) .

٣ - هل يتباين تحصيل الطلبة المتمثلين بالدراسة بتباين نوع الأسئلة المستخدمة (موضوعية/ مقالية)

٤ - هل توجد علاقة بين اتجاهات الطلبة الذكور والإناث نحو الأسئلة (موضوعية/ مقالية) وتحصيلهم الأكاديمى فى مقرر علم النفس التربوى.

فرضيات الدراسة:

انبثقت هذه الدراسة فى ضوء الفرضيات الصفرية التالية:

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة المتمثلين بالدراسة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية فى مقرر علم النفس التربوى.

٢ - لا توجد فروق دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الذكور واتجاهات الطالبات المتمثلين بالدراسة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية فى مقرر علم النفس التربوى.

٣ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى تحصيل الطلبة المتمثلين بالدراسة على الأسئلة الموضوعية والمقالية فى مقرر علم النفس التربوى .

٤ ـ لاتوجد علاقة ذات إحصائية بين اتجاهات الطلبة المتمثلين بالدراسة ذكورا وإناثاً نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية وتحصيلهم الأكاديمى فى مقرر علم النفس التربوى.

تعريف المفاهيم والمصطلحات:

١ ـ الاتجاهات: Attitudes

عرف روكش (Rokeach) الاتجاه بأنه طاقة منظمة نسبيا حول معتقدات متداخلة، مرتبطة بجوانب متعددة، فمنها ما يشتمل على الجانب الادراكى (Gogntive)، ومنها ما يشتمل على الجانب الإنفعالى (Afective)، ومنها ما يشتمل على السلوك (Behavioral). وكل هذه المعتقدات تعتبر تهيؤا أو استعدادا لنشاط معين وبطريقة مناسبة (salomon. 1992).

ويعرف ويز (Weiss) الاتجاه بأنه تنظيم لمجموعة من المعارف المكتسبة من خلال الخبرة والتعلم، تصحبها ارتباطات موجبة أو سالبة نحو موضوع معين (Godwin & Klaus-meier, 1975). وبهذا فإن الاتجاه يحمل أبعادا عديدة أهمها:

١ ـ أنه ذو نزعة انفعالية من حيث القبول والرفض.

٢ ـ أنه ذو نزعة تقييمية من حيث ميله الإيجابى والسلبى نحو موضوع محدد.

٣ ـ مرتبط بالمعتقدات والقيم والمشاعر التى يحملها الفرد.

٤ ـ يعتبر دافعا للسلوك وموجها له ومفسرا له فى نفس الوقت (Lorraine, 1987).

وفى الدراسة الحالية يقصد بالاتجاه نحو الأسئلة هو مدى ميل الطلبة أو تفضيلهم لنوع الأسئلة المستخدمة فى الاختبارات التحصيلية موضوعية كانت أم مقالية فى مقرر علم النفس التربوى. وقد تم قياسه باستخدام استبانة أعدها الباحث لأغراض هذه الدراسة.

٢ ـ الأسئلة الإنشائية (المقالية):

Essy - quesetion

وهى تعرف بالأسئلة التقليدية، والتى تتطلب الإجابة عليها كتابة جملة أو عبارة أو فقرة أو نص معين. كما قد تتدخل مزاجية المصحح أو ذاتيته أثناء تقدير الدرجة لهذه الأسئلة. وتبدأ هذه الأسئلة عادة بكلمات من مثل اكتب عن، اشرح ، ناقش، فسر، قارن، حلل... الخ.

٣ـ الأسئلة الموضوعية: Objc - quesetions

تلك الأسئلة التى لاتتأثر بذاتية من يصححها، وهى أنواع كثيرة، منها الاختيار من متعدد، والصح والخطأ، والمزاوجة ، خلالها يحاول المفحوص التعرف على البديل الصحيح من بين عدة بدائل متوفرة.

٤ـ التحصيل: Achievement

وهو المعرفة المكتسبة فى مادة دراسية محددة. مقاسة بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على اختبار معد لهذا الغرض، وقد يتضمن أشكالا من الأسئلة سواء كانت شفوية أم تحريرية أم عملية.

وفى الدراسة الحالية تم قياس التحصيل فى مقرر علم النفس التربوى باستخدام اختبار تحصيلى أعده الباحث لهذا الغرض، يتضمن شكلين من الأسئلة: الأول، موضوعى (اختيار من متعدد وصح وخطأ ومزاوجة). والثانى، مقالى يتضمن مجموعة من الأسئلة التى تحتاج الإجابة عليها كتابة فقرات قصيرة حول بعض المفاهيم ، أو الأفكار الهامة فى المادة التعليمية.

٥ ـ علم النفس التربوى:

Educational Psychology

وهو فرع من فروع علم النفس العام التطبيقية الذى يهتم بدراسة السلوك الإنسانى خلال العملية التعليمية، من أجل فهم هذا السلوك والتنبؤ به وضبطه، وذلك لوضع حلول فاعلة للمشكلات التى تواجه المعلم والطالب أثناء هذه العملية التربوية.

الدراسات السابقة:

توفرت للباحث فرصة الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التى تتصل بموضوع دراسته هذه سواء بشكلها المباشر أو غير المباشر يعرضها على النحو الآتى:

أجرى ساكس وكوليت (Sax & Collet, 1968) دراسة كان هدفها الأساسى المقارنة بين تحصيل الطلبة باستخدام نوعين من الأسئلة: أحدهما موضوعى من نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice Test) ، والآخر من النوع المقالى. وقد قسمت عينه الدراسة إلى مجموعتين للتدريب أثناء الفصل الدراسى تبعا لنوع الأسئلة ، وفى نهاية الفصل الدراسى أعطيت المجموعتين اختبارين: أحدهما موضوعى والآخر مقالى. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن:

١ ـ أن تحصيل الطلبة الذين تدربوا بواسطة الأسئلة الموضوعية خلال الفصل الدراسى أفضل على الاختبار النهائى الموضوعى، مقارنة بالطلبة الذين تدربوا على الأسئلة المقالية.

٢ـ بينما كان تحصيل الطلبة الذين تدربوا بواسطة الأسئلة المقالية خلال الفصل الدراسى أفضل على الاختبار النهائى من النوع المقالى، مقارنة بالطلبة الذين تدربوا بواسطة الأسئلة الموضوعية.

٣ـ وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لاتوجد علاقة جوهرية بين نوع الأسئلة والتحصيل الأكاديمى.

وقد قام رودريك وأندرسون (Roderick & Anderson, 1968) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية من نوع الإجابات القصيرة، والتذكر بعد قراءتهما لنص تعليمى مكون من (٣٤٥٥) كلمة حول الاشراط الكلاسيكى. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة أن الأسئلة ذات الإجابات القصيرة أكثر فاعلية فى تحسين عملية التعلم والتذكر مقارنة بالأسئلة الموضوعية.

كما أجرى وليامز (Williams) دراسة كان هدفها التحقق من تأثير كل من الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية فى تعلم طلبة جامعيين لمادة جديدة، يتعرضون لها لأول مرة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة أنه لاتوجد فروق جوهرية بين نوعى الأسئلة الموضوعى والمقالى تعلم الطلبة للأفكار الجديدة. إلا أن درجات الطلبة على الأسئلة المقالية كانت أعلى من درجاتهم على الاسئلة الموضوعية دون أن يكون لها دلالة إحصائية.

فيما أجرى العالم (Zern, 1976) بحثا هدف فيه دراسة التباين فى أساليب التعبير اللغوى المكتسب بعد دراسة مادة تعليمية محددة. باستخدام اختبار من نوع الصح والخطأ. لدى عينة مكونة من (245) طالبا وطالبة . خلصت هذه الدراسة إلى أنه لاتوجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث فى تعلم أساليب التعبير اللغوى بواسطة الاختيار المكون من فقرات تتطلب الإجابة بنعم أو لا.

أما كيفن وروبرت (Kevin & Robert, 1980) فقد قاما بدراسة هدفت قياس القدرة على حل بعض المشكلات الرياضية، لدى عينة من طلبة الجامعة، فى مقرر من المقررات الأساسية لتخصص الرياضيات. استخدم من أجل ذلك اختبار موضوعى مكون من عدد من الفقرات من نوع الاختيار من متعدد ولدى تحليل نتائج هذه الدراسة تبين أنه لاتوجد فروق جوهرية بين الطلبة الذكور والإناث فى قدراتهم على حل المشكلات الرياضية باستخدام هذا النوع من الأسئلة.

وقام ميرو وأندرسون (Myrow & Anderson, 1981) بدراسة تهدف معرفة تأثير الأسئلة الموضوعية والمقالية فى تذكر بعض المهارات بعد قراءة نص مكون من (٢٢٤٠) كلمة من موضوع معين. اختار لذلك مجموعتين من الأفراد: إحداهما خضعت لاختبار موضوعى من نوع الاختيار من متعدد، فى حين أخضعت الثانية لاختيار مقالى من نوع الإجابات القصيرة. وأسفرت هذه الدراسة عن نتيجة مفادها، أن أداء المجموعة التجريبية التى تعرضت لأسئلة تكليلية ذات الإجابات القصيرة أفضل جوهريا من أداء المجموعة التجريبية التى تعرضت لأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد.

وأجرى مشلر وهوجن (Mishler & Hogan, 1986) دراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية فى المهارات اللغوية. حيث طبق اختباران لهذا الغرض: أحدهما موضوعى متعدد الأشكال، والآخرمقالى ذو إجابات قصيرة، على عينة مكونة من (١٦٨) طالباً وطالبة. وانتهت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

١ - لاتوجد فروق فى تحصيل الطلبة فى المهارات اللغوية تعزى إلى نوع الأسئلة موضوعية كانت أم مقالية.

٢ - كان أداء الطلبة الذكور فى المهارات اللغوية أفضل من أداء الطالبات على الأسئلة الموضوعية، بينما كان أداء الطالبات أفضل على الأسئلة المقالية.

وقد قام لورين (Lorraine, 1987) بدراسة هدفت إلى مقارنة تأثير كل من الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية من نوع الإجابات القصيرة على التذكر. تم اختيارمجموعتين من الافراد لهذا الغرض تم تعليمهم عدداً من النصوص المكتوبة. ثم اخضعت كلا المجموعتين لأحد الاختبارين المستخدمين فى الدراسة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة أن المجموعة التى أخضعت للاختبار الموضوعى كان تذكرها أفضل من المجموعة التى أخضعت للاختبار المقالى.

وأجرى جانغ (Chung, 1997) دراسة كان هدفها التحقق من تأثير التدريب بواسطة الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية فى اكتساب وبناء التراكيب اللغوية. لدى عينتين من الأفراد: الأولى من طلبة الجامعة، والأخرى من طلبة المرحلة الثانوية. حيث اشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء طلبة المستوى الجامعى أفضل من طلبة المرحلة الثانوية على الأسئلة الموضوعية. بينما كان أداء طلبة المرحلة الثانوية أفضل على الأسئلة المقالية فى بناء التراكيب اللغوية .

تعقيب على الدراسات السابقة:

١ - تشير الدراسات السابقة المتاحة إلى نتائج متناقضة، بمعنى أنه لم يتضح بعد تأثير شكل الأسئلة على عملية التعلم والتعليم.

٢ - أن مجمل الدراسات والبحوث السابقة اتخذت لتحقيق غرضها هدفا محددا وهو المقارنة بين نوعية الأسئلة المستخدمة لقياس الأداء أو التحصيل، دون ربط بمتغيرات وعوامل أخرى.

٣ - لم يلق هذا الموضوع إلا القليل من الاهتمام من الدارسين والباحثين العرب، فلم يعثر الباحث على أى دراسة امبريقية عربية فى هذا المجال.

إجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة

تكونت العينة المستهدفة فى هذه الدراسة من (٦٨) طالبًا وطالبة ، منهم (٢٨) طالبًا، و(٤١) طالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، تابعين لمركز طولكرم الدراسى، مسجلين لمساق علم النفس التربوى كمقرر تأسيسى لطلبة برنامج التربية، علما بأن الباحث قام بتدريس هذا المقرر لأفراد العينة بنفسه.

ثانيا: أدوات الدراسة

١ - استبيان اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة:

قام الباحث ببناء وتطوير هذا الاستبيان لغرض دراسته الحالية، وقد تكون من ثلاثين فقرة من النوع الذى يتطلب الإجابة عليه موافق أو غير موافق اشتمل هذا الإستبيان على قسمين من الفقرات: القسم الأول ويحتوى على (١٥) فقرة تقيس اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية، والقسم الثانى ويحتوى أيضا (١٥) فقرة تقيس اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة المقالية. حيث تمنح درجة واحدة لكل إجابة على هذه الفقرات عندما تكون فى الاتجاه الصحيح تبعا لمفتاح التصحيح الخاص الذى وضع لهذا الغرض وبذلك يحصل كل طالب من أفراد العينة على درجتين: احداهما تقيس اتجاهه نحو الأسئلة الموضوعية والأخرى تقيس اتجاهه نحو الأسئلة المقالية. وبذلك تتراوح الدرجة على

كل من جزءى الاستبيان بين (١ - ١٥) درجة، تمثل الدرجة المرتفعة عليه اتجاها موجبا بينما تمثل الدرجة المنخفضة اتجاها سالبا نحو الأسئلة.

صدق وثبات الاستبيان:

استخرج الباحث معامل صدق لهذه الاستبيان بطريقة صدق المحكمين مكونة من خمسة من المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس، حيث تراوحت نسبة قبولهم لفقرات الاستبيان ما بين (٨٣ - ٩٦) اعتبرها الباحث نسبا مقبولة لصدق الاستبيان.

كما استخرج معامل ثبات لهذه الاستبانة بلغ (٧٦,٩) بطريقة اعادة الاختبار (Test - retest) على عينة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة.

٢ - اختبار التحصيل :

تم قياس تحصيل الطلبة فى مقرر علم النفس التربوى باستخدام اختبار من إعداد الباحث مكون من مجموعتين من الأسئلة: المجموعة الأولى وهو من النوع الموضوعى بأشكاله الاختيار من متعدد، والصح والخطأ ، والمزاوجة. المجموعة الثانية وهى من النوع المقالى الذى يحتاج إلى إجابات قصيرة. حيث روعى أن تشتمل فقرات كلا المجموعتين على أسئلة متنوعة تتوزع على جميع أجزاء المادة التعليمية المقررة. إذ يحصل الطالب على درجتين على هذا الاختبار: إحداهما على الأسئلة الموضوعية والأخرى على الأسئلة المقالية.

ثالثا - خطوات الدراسة

١ - فى نهاية الفصل الدراسى، طبق الاختبار التحصيلى على عينة الدراسة المستهدفة. وفى نفس الوقت وبعد الانتهاء من الامتحان التحصيلى، طلب من الطلبة الإجابة على الاستبيان المرفق مع الاختبار.

٢ - تم تصحيح أوراق الاختبار التحصيلى بحيث منح كل طالب على درجتين عليه بالنسبة المئوية إحداهما لاجابته على الأسئلة الموضوعية والأخرى لاجابته على الأسئلة المقالية.

٣ - تصحيح إجابات الطلبة على الاستبيان حيث استخرجت لهم درجتان عليه تمثل اتجاهات نحو الاسئلة الموضوعية والمقالية.

٤ - جدولة هذه البيانات واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذكور والاناث تبعا لفرضيات الدراسة موضع البحث.

٥ - عولجت هذه البيانات باستخدام الإحصاء ت (T - test) لمقارنة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فى إطار المتغيرات التى تناولتها الدراسة الحالية وفى حدود العينة المستهدفة، وبعد استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١ - نتائج التحقق من الفرض الأول:

قام الباحث بتقدير دلالة الفروق بين اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية / المقالية ، وكانت كما هى موضحة فى الجدول التالى:

جدول رقم (١) : يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية

	عدد الافراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الحرجة 0.01=&
اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية	٦٨	١٢,٦	٣,١	٦,٥٣	٢,٦٥
اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة المقالية	٦٨	9.4	٢,٦		

وتبين النتائج من الجدول السابق وجود فروق بين اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية، لمصلحة الأسئلة الموضوعية، حيث (م = ١٢,٦ مقابل م =٩,٤) ومستوى من الثقة تساوى (٠,٠١). بمعنى أن الطلبة المتمثلين بالدراسة لديهم اتجاه إيجابى نحو الأسئلة الموضوعية أكثر من الأسئلة المقالية.

وتفسر هذه النتيجة على أساس ما تتصف به الأسئلة الموضوعية من مميزات أهمها ارتفاع صدقها وثباتها ، وحاجتها لجهد ووقت أقل من حيث الاستعداد والإجابة، إضافة إلى قدرتها على تغطية عناصر المادة التعليمية بشمولية كبيرة (Dennis, 1976). كما أن الطالب يستطيع بواسطة الأسئلة الموضوعية ليس فقط التعرف على نتيجته بسهولة بل يقف أيضا على تفصيلات دقيقة لجوانب الضعف والقوة لديه فى المادة الدراسية (Salomon, 1992).

كما يمكن عزو اتجاهات الطلبة الإيجابى نحو الأسئلة الموضوعية إلى ما نلاحظه من ارتياح لديهم مجرد معرفتهم بأن الاختيار يشتمل على أسئلة موضوعية. وقد يرجع هذا الارتياح إلى طبيعة هذا النوع من الأسئلة من حيث سهولة الإجراء والإجابة، وعدم حاجتها إلى حفظ أو صم المادة الدراسية واسترجاعها وقت الامتحان، إضافة إلى أن بعض الطلبة وبخاصة منخفضى التحصيل منهم يرغبون هذا النوع من الأسئلة على أساس أنها تقدم فرصة أكبر للنجاح لارتفاع نسبة الإجابة عليها بطريقة الصدفة أو التخمين (Thorndike & Hagen, 1986). ومن جهة أخرى فإن الاختبارات الموضوعية تعتبر أقرب إلى طبيعة الحياة اليومية للإنسان من الاختبارات المقالية، فالإنسان عادة يختار الأشياء من بين عدة أشياء متوفرة من حوله، وأن تكفيه السليم مع المحيط ما هو إلا قدرته على التمييز بين الصواب والخطأ (Lorraine, 1987) .

٢ ـ نتائج التحقق من الفرض الثانى :

قام الباحث بتقدير دلالة الفروق بين اتجاهات الطلبة الذكور واتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية، وكانت النتائج كما هى موضحة فى الجدول التالى:

جدول رقم (٢) : يبين عدد الذكور والإناث ودلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهاتهم نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الحرجة
اتجاهات الطلبة الذكور نحو الأسئلة الموضوعية	٢٧	١٣,١	٣,٦	,٦٣	ليس لها دلالة
اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية	٤١	١٢,٨	٣,١		
اتجاهات الطلبة الذكور نحو الأسئلة المقالية	٢٧	٨,١	٢,٦	٢,٤٢	لها دلالة & = ٠,٠٥ ت = ٢,٠٠
اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة المقالية	٤١	٩,٧	٢,٨		

يشير الجدول السابق إلى عدم فروق جوهرية بين اتجاهات الطلبة الذكور وبين اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية. بمعنى أنه لاتتباين اتجاهات الطلبة ذكورا وإناثا نحو الأسئلة الموضوعية، إلا أن كلا الجنسين أبديا اتجاهات إيجابية نحو الأسئلة الموضوعية (م = ١٣,١ مقابل م = ١٢,٨).

بينما يشير الجدول من جهة أخرى إلى وجود فروق جوهرية (& = ٠,٠٥) بين اتجاهات الطلبة الذكور وبين اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة المقالية، لمصلحة الطالبات. وبالرغم من تدنى متوسطات الاتجاهات لدى كلا الجنسين فقد أظهرت الطالبات نزعة أفضل نحو الأسئلة المقالية من الطلبة الذكور (م = ٩,٧ مقابل = ٨,١).

بناء على النتائج المشار إليها سابقا فإنه يمكن القول، بأن اتجاهات الطلبة المتمثلين بهذه الدراسة نحو الاسئلة الموضوعية أفضل من اتجاهاتهم نحو الأسئلة المقالية، وخاصة الذكور منهم ، بينما كانت اتجاهات الإناث أفضل نحو الأسئلة المقالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما تقدمه لنا سيكولوجية النمو، وبالتحديد ما يخص التطور المعرفى اللغوى لدى كلا الجنسين. حيث تشير الدراسات والبحوث اللغوية إلى أن الإناث يسبقن ويتفوقن على االذكور من حيث القدرة على التعبير اللغوى، إضافة إلى امتلاكهن للمهارات اللفظية التى تساعدهن على الحفظ والاسترجاع بشكل أفضل من الذكور (Sprinthall &Sprinthall 1977).

٣- نتائج التحقق من الفرض الثالث:

قام الباحث بتقدير دلالة الفروق بين درجات الطلبة على الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية. وكانت النتائج كما هى موضحة على الجدول التالى:

جدول رقم (٣)

	عدد الافراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الحرجة & =0, 01
تحصيل الطلبة على الأسئلة الموضوعية	٦٨	٧٢, ٣	١٠, ٥	٣, ٧١	٢,٦٥
تحصيل الطلبة على الأسئلة المقالية	٦٨	٦٦, ١	٨, ٩		

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق جوهرية (&= ٠,٠١) بين متوسطات تحصيل ا لطلبة على الأسئلة الموضوعية وبين تحصيلهم على الأسئلة المقالية . وذلك لصالح الأسئلة الموضوعية (م ٧٢,٢ مقابل م = ٦٦,١) أى أن تحصيل الطلبةا لمتمثلين بهذه الدراسة كان أفضل عند استخدام الأسئلة من-النوع الموضوعى مقارنة بتحصيلهم عند استخدام الأسئلة المقالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل (sax & Co- leet, 1968، Lorraine, 1987، Chung, 1997). بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Zern, 1976 Roderick Anderson,1981- Hogan 1986، Mishler

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الأسئلة الموضوعية تساعد على تحسين مستوى التذكر (Anderson & Brddle, 1975)، وكما هو معروف فإن الأسئلة الموضوعية تعمل على تسريع عملية التغذية الراجعة لمخرجات عملية التعلم والتعليم. إضافة إلى تقليل درجة الخوف والقلق من الامتحان، ما قد يجعل من ا لطلبة مدفوعين بشكل أفضل نحو الاستعداد لهذا النوع من الأسئلة، وبالتالى تزداد نسبة تحصيلهم عليها (Dennes 1979)

٤ـ نتائج التحقق من الفرض الرابع: قام الباحث بتقدير دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة الذكور إناث مقارنة باتجاهاتهم نحو الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية. كما هى فى الجدول التالى:

جدول رقم (٤) : يوضح العلاقة بين اتجاهات الطلبة الذكور والإناث نحو نوع الأسئلة وتحصيلهم الأكاديمى

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الحرجة
اتجاهات الطلبة الذكور نحو الأسئلة الموضوعية	٢٧	٧٤,٤	١١,٣	٠,٢٩	ليس لها دلالة
اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية	٤١	٦٣,٦	٩,٨		
اتجاهات الطلبة الذكور نحو نحو الأسئلة المقالية	٢٧	٦٥,٧	٧,٤	٢,٨٤	لها دلالة & = ٠,٠١ ت = ٢,٦٥
اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة المقالية	٤١	٧١,١	٨,٣		

تشير النتائج فى الجدول السابق إلى عدم وجود علاقة جوهرية بين اتجاهات الطلبة الذكور واتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية وبين تحصيلهم عليها. أى الطلبة المتمثلين بالدراسة الحالية الذكور منهم والإناث والذين أظهروا اتجاهات إيجابية نحو الأسئلة الموضوعية (م = ١٣,١ مقابل م = ١٢,٨) انظر جدول (٢) ، لم يظهروا فروقا جوهرية فى التحصيل فيما بينهم (م = ٧٤,٤ مقابل م = ٧٣,٦).

ومن جهة أخرى فإن الجدول السابق يشير إلى وجود علاقة جوهرية (& ٠,٠٥ مقابل م = ٧١,١ مقابل م ٦٥,٧) إذ أظهرت الطالبات اتجاها أفضل نحو هذا النوع من الأسئلة من الطلبة الذكور (م = ٩,٧ مقابل م = ٨,١)، انظر جدول (٢).

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة منها (Zern, 1979، Mishler & Hogan, 1986 Kevin Chung, 1997، & Robert, 1980). بينما تعارضت مع بعضها الآخر (Anderson, 1968 Roderick & Myrow & An-، Williams, 1971 derson, 1981).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا عرفنا أن اتجاهات الفرد كمفهوم نفسى واجتماعى تعمل على تدعيم سلوكه حيال الأشياء والأحداث، والظواهر المختلفة. وتعمل على إثارة الدافعية لدى الفرد نحو الإنجاز وتؤثر هذه الاتجاهات على مستوى الإدراك والتعلم (Sprinthall& Sprinthall). فاتجاهات الفرد يمكن فهمها كدوافع لسلوكه نحو الأشياء ومفسرة فى نفس الوقت (Lorraine). لذلك فإن الاتجاهات تعتبر متغيرا هاما يؤثر فى اكتساب الأفراد للمعارف العلمية وتحصيل المهارات التعليمية، فكلما كان الطالب يحمل اتجاها إيجابيا نحو العملية التعليمية بعناصرها المختلفة المعلم، والمنهاج، والإدارة، وأساليب التقويم، كلما كان أكثر دافعية نحو التركيز والفهم والاستيعاب للمثيرات التعليمية (مكفارلند، ١٩٩٤).

استنتاجات وتوصيات :

١ - تميزت اتجاهات الطلبة المتمثلين فى هذه الدراسة بأنها إيجابية نحو الأسئلة الموضوعية.

٢ - أبدى الطلبة ذكورا وإناثا اتجاها إيجابيا نحو الأسئلة الموضوعية، بينما أظهرت الاناث منهم اتجاها إيجابيا نحو الأسئلة المقالية دون الذكور.

٣ - أظهرت العينة المستهدفة فى الدراسة الحالية تحصيلا أفضل على الأسئلة الموضوعية مقارنة بالأسئلة المقالية.

٤ - أما بخصوص العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة وتحصيلهم الأكاديمى، فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لاتوجد علاقة دالة إحصائيا بين جنس الطلبة واتجاهاتهم وبين تحصيلهم الأكاديمى على الأسئلة الموضوعية. بينما أظهرت الطالبات تحصيلا أفضل على الأسئلة المقالية.

وبناء على هذه النتائج يقترح الباحث التوصيات التالية:

١ - أن هذا الموضوع مازال ميدانا خصبا للدراسة والبحث، يرى الباحث ضرورة اجراء دراسات أخرى تعتبر هامة للتحقق من اتجاه العلاقة بين نوع الأسئلة والتحصيل الأكاديمى ، ودراسة أثر بعض العوامل والمتغيرات المختلفة فى هذه العلاقة كسمات الشخصية والتكيف والميول والتخصص والعمر أو المراحل الدراسية وأساليب التدريس وغير ذلك.

٢ - نتيجة لتناقض نتائج الدراسات وعدم وضوح اتجاهات العام فإن الباحث يرى أهمية اهتمام المعلمين ببناء وتطوير اختباراتهم بحيث تشتمل على أشكال متنوعة من الأسئلة الموضوعية منها والمقالية، حتى تراعى الفروق الفردية بين الطلبة. حيث مازال من السابق لأوانه أن نبدى تركيزا واهتماما لنوع أو لشكل محدد من هذه الأسئلة.

المراجع العربية

١ - **عبدالموجود، محمود عزت** (١٩٨٥) طرق التقويم. عمان: دار الشروق.

٢ - **مكفارلند، س. ن ترجمة عبدالعلى الجسمانى وآخرون** (١٩٩٤) ميدان علم النفس التربوى. بيروت : الدار العربية للعلوم

٣- **نشواتى ، عبدالمجيد** (١٩٨٤) علم النفس التربوى. أربد: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية

4 -**Allen, J. M & Yen, M. W** (1979) Introduction to Measurement Theory. California: Brooks/ Cole.

5 -**Anderson, R. C & Biddle, W. B** (1975) On asking People questions about what They are reading. Psychology of Learning and Motivation, (19)

6- **Chung, j. M** (1997) Acomparion of two multiple - Choice test formats for assessing english structure cometence. Forein Language Annals. (30)1

7 - **Dennis**, c(1964) the realtionships between introververSion - extraversion, neuroticism and Performance in school examinations. Br. j. Educ. Psych. (34)

8 -**Dennis**, C(1976) Psychology and the Teacher. London: Holt - saundess

9 -**Entwistle, N. J**(1968) Neuroticism and scool attai nment - alinear relationshp. Br. J. Psych, (38)

10 - **Gage, N. L** (1979) Educational Psychology. Chicago: Rand Mcnally

11 - **Goodwin, W. L & Klausmeier, H. J** (1975) Educational Psychology. New york: Harper & Row.

12 - **Granall, L**(1974) Assessment in Education. London: Unibookd

13 - **Hughes, H. H** (1975) The use of cimplex alternatives in multiple - choice items. Educ. and Psych Measurement. (35)

14 -**Kevin, F. S& Robert, N. F** (1980) Measuring Proplem soliving ability in mathematics with multiple Choice items. J. of Educ. Measurement, (17) 1

15 - **Lorraine, R.** G(1987) The Comparative effects of multiple - Choice versurs short - answer tests in retention. J. of Educ. Measrement, (23)4

16 -**Mishlir, T. k & Hogan L** (1986) Linguistic determinants of difficulty of true - false test items. educ. and Psych. Measurement. (22) 2

17 -**Roderick, M. C & Anderson, R.** C (1968) Aprogrammed introduction to psychology versus a test - book style sammary of the same gesson. J. of Educ. psych, (54)

18 - **salamon.** G(1992) New challenges for educational research: studying the individual within learni - ng envirinment scandinavian. J. of Educ. Research, (36)3

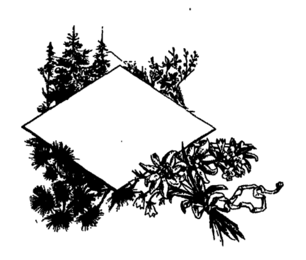
19 - **Sax, G & Collet, L.** s (1968) An empirical comparison of effects of recets and multiple - choice tests on student achievement. J. of educ. Measurement. (17) 3

20 - **sprinthall, R& Sprinthall, N** (1977) Educational Psychology: Adevelopmental Approach. Califorina: Addison - Wesley

21 - **Thorndike, R. L & Hagen, E. P** (1986) Measurement and Evaluation in Psychology and Education New York: Macmilan Publishing

22 -**Wilianis, P. J** (1971) Comparsion of several response modes a review Programe. J. of Educ. Psvc(64)

23- **zern,** D(1076) Effects of variations in question phrasing on true - false answers. Psych. Repor (20)2



رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقتهم حفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافآتهم .

• تنويه

ترجوادارة المجلة الأقلال من الجداول كما هو مذكور فى التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الابحــاث

رجاء

ترجـو إدارة المجلة السـادة الكتـاب المتعـاملين مـعـهـا بإرسـال نسـخـة من الدراسات والأبحاث المراد نشـرها بالمجلة على ديسك كـمـبـيـوتر. (آبل مـاكنتـوش)

قواعد النشر فى مجلة علم النفس

١ ـ يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ ـ يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثى.

٣ ـ يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التى رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتى:

ـ فى حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

ـ فى حالة المقالات المنشورة فى دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التى يشغلها المقال.

٤ ـ يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً فى شكل المقالات التى تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذى اتبع فى استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يفرد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ ـ فى المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ ـ يراعى فى المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد فى نشر المادة الإحصائية فى صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد فى ذلك بنماذج المقالات التى تنشر فى مجلة الـ Amercian Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة فى هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحددها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التى سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها فى تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ ـ تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكّمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين.

وتورد المجلة فى ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال فى حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها فى رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ ـ يراعى فى أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ ـ ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين فى دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والاخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ ـ لغة النشر فى المجلة هى اللغة العربية، وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكيب، وسلامة الأسلوب.

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية فى سياق النص. وهذا فى حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه فى السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبى لم يستقر الرأى على وضع ترجمة محددة له ففى هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية فى الهامش هذا فى المرة الأولى لذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة فى السياق.

١١ ـ الإشارة إلى المراجع فى سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين فى الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع فى القائمة الواردة فى نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين.

ويفرق فى قائمة المراجع بين العربى منها والأجنبى وبالتالى توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هى قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ ـ لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية فى مجلة أو كتاب فى أى مكان فى الوطن العربى.

١٣ ـ لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

علم النفس



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

الأسعار فى البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل الاشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة المصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

* المراسلات

مجلة علم النفس ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب
ـ كورنيش النيل ـ رملة بولاق ـ القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ ـ ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب